



HAL
open science

Quand les enfants du Nord racontent l'occupation : témoignages d'écoliers dans le cadre de l'enquête de l'académie de Lille de 1920

Thomas Baumann

► **To cite this version:**

Thomas Baumann. Quand les enfants du Nord racontent l'occupation : témoignages d'écoliers dans le cadre de l'enquête de l'académie de Lille de 1920. Histoire. 2020. dumas-02952321

HAL Id: dumas-02952321

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02952321v1>

Submitted on 29 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne – Ecole d’Histoire de la Sorbonne
Centre d’histoire sociale des mondes contemporains

Quand les enfants du Nord racontent l’occupation : témoignages
d’écopliers dans le cadre de l’enquête de l’académie de Lille de 1920



Mémoire de master 2 préparé sous la direction de Fabien Théofilakis

Thomas Baumann

Septembre 2020

Année universitaire 2019-2020

*Couverture : Five-Lille. Habitants faisant la queue devant une boucherie, le 25 octobre 1918.
La contemporaine, Nanterre, fonds Valois, VAL 234/004*

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne – Ecole d’Histoire de la Sorbonne
Centre d’histoire sociale des mondes contemporains

Quand les enfants du Nord racontent l’occupation : témoignages
d’écoliers dans le cadre de l’enquête de l’académie de Lille de 1920

Mémoire de master 2 préparé sous la direction de Fabien Théofilakis

Thomas Baumann

Septembre 2020

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je remercie en premier lieu mon directeur de mémoire, M. Fabien Théofilakis, pour son suivi constant et bienveillant tout au long de ma recherche. Ces deux années d'études ont été, en très grande partie grâce à lui, particulièrement enrichissantes et formatrices.

Je remercie également M. Léo Dumont, dont les cours sur les méthodes quantitatives ont été grandement utiles à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Pascal Goetschel et Julie Verlaine pour leurs séminaires et cours de méthodologie qui ont bénéficié à ma recherche. Il en va de même pour Emmanuel Saint-Fuscien et Julien Blanc, ainsi que Judith-Lyon Caen, Charlotte Lacoste et Frédéric Detue, à l'EHESS. Je remercie également Manon Pignot qui a accepté de faire partie du jury pour la soutenance de ce mémoire.

Mes remerciements vont également à Dominique Bouchery qui a accompagné mes premiers pas à la Contemporaine, ainsi qu'aux personnels des archives départementales du Nord et du Pas-de-Calais pour leur accueil chaleureux durant ces froides journées d'hiver.

Merci, enfin, à mes deux relectrices pour leur soutien indéfectible.

Sommaire

Introduction

Brève mise en intrigue : acteurs, bornes chronologiques et spatiales

Rappel historiographique : la place de l'enfant dans sa propre histoire

Appréhender le témoignage de l'enfant écrit dans le contexte des sorties d'occupation

Constitution du corpus : concilier sources *d'en bas* et *d'en haut*

L'apport des méthodes quantitatives à l'analyse du discours enfantin

Enjeux et problématiques : cadre adulte, appropriations enfantines

Première Partie – L'enquête de l'académie de Lille (mars - juin 1920) : du ministère aux salles de classe, des salles de classe au fonds d'archives

Chapitre 1 – Pourquoi faire témoigner des enfants ? Le lancement des enquêtes de 1920 dans le ressort de l'académie de Lille.

1. La multiplicité des enquêtes scolaires pendant et après la Grande Guerre
2. L'enquête du ministre André Honnorat (5 mars - 1^{er} juin 1920) : la mise en avant de l'intérêt historique des témoignages enfantins
3. L'enquête du recteur Georges Lyon (7 mai-10 juin 1920) : le récit de l'enfant au service de la mémoire de l'occupation

Chapitre 2 – En pratique : faire parler l'enfant dans les salles de classes

1. Composer et témoigner : une contradiction par nature ?
2. Instituteurs et institutrices face à leurs élèves

Chapitre 3 – Les compositions, des salles de classe au fonds d'archives

1. Tri, réception, et conservation des devoirs des enfants
2. Un siècle plus tard... Qui sont les enfants qui nous parlent ?

Deuxième Partie – Les récits des enfants, entre conformité à l'injonction scolaire et expression personnelle

Chapitre 4 – Il était une fois la guerre...

1. Introduire son récit, légitimer son histoire
2. La déclaration de la guerre et le départ des pères : un premier passage impersonnel ?
3. Plonger dans la guerre : le choc de l'invasion

Chapitre 5 – Raconter le temps long de l'occupation

1. Des plus petits au plus grands : une occupation qui s'étire
2. « On n'était plus chez soi » : les malheurs de l'occupation
3. Conclure son récit, terminer sa guerre

Chapitre 6 – Surmonter la rupture : l'avant et l'envers des récits

1. Partager une image consensuelle de l'Allemand
2. Les Gars du Nord, toujours des Français...
3. ...mais des Français à la marge ? Quand les enfants se trahissent

Chapitre 7 – Quelle place pour l'enfant dans sa propre histoire ?

1. La parole plurielle de l'enfant
2. L'enfant et son image : l'exemple du « fait dramatique »

Conclusion

Annexes

Etat des sources

Bibliographie

Table des annexes

Table des données

Table des matières

Introduction

Un court article publié dans *La Voix du Nord* le 21 janvier 2015 annonçait la parution d'un supplément exceptionnel compilant « les émouvants témoignages des enfants de la Grande Guerre¹ ». Ces récits rédigés par des écoliers répondaient à une vaste enquête menée par l'académie de Lille en mai 1920 dans les territoires ayant été partiellement ou totalement occupés par les Allemands durant la Première Guerre mondiale. Après avoir été brièvement exposés, ces écrits tombèrent ensuite dans l'oubli jusqu'à leur redécouverte à la fin des années 1990. Rejaillirent alors de ces « pages poignantes qui se déclinent à l'encre bleue ou noire », le « sentiment d'une infinie douleur commune », celle éprouvée par les occupés. L'article met en avant les récits les plus dramatiques, tel « le décès tragique de deux petites filles tuées par un obus » ou « la mort de ce bébé, tué par une pierre dans son berceau ». Cent ans après, ces écrits continuent de répondre aux vœux du recteur à l'origine de l'enquête, qui voulait mettre en lumière, par le biais de ces travaux d'enfants, les « circonstances les plus pathétiques et les plus remarquables de l'occupation allemande² ». Ils n'ont en fait peut-être jamais été aussi puissants qu'aujourd'hui.

L'enfant, dans nos sociétés occidentales profondément pacifiées, nous apparaît aujourd'hui comme la victime absolue et par essence des conflits armés. L'innocence, la fragilité, la pureté communément prêtées aux plus petits contraste avec la dureté de la guerre, en fait ressortir son caractère absurde, cruel. Parce qu'elle est la plus à même de nous faire ressentir la douleur, la souffrance et la peur, la figure de l'enfant constitue de nos jours une véritable *arme contre la guerre*³. Cette mise en avant de l'enfant en guerre, à travers son image, à travers ses mots, trouve ses racines de la Grande Guerre.

La Première Guerre mondiale inaugure en effet, de par son caractère totalisant, une place nouvelle pour les enfants : ces derniers deviennent à la fois des victimes, des acteurs et donc

¹ Intitulé : « Lille : les émouvants témoignages des enfants de la Grande Guerre ». Lien hypertexte : <https://www.lavoixdunord.fr/archive/recup%3A%252Fregion%252Flille-les-émouvants-temoignages-des-enfants-de-la-ia19b0n2621817>. L'auteur n'est pas mentionné. Consulté le 02/02/19.

² *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 61.

³ Quelques exemples emblématiques : la photographie de Sharbat Gula « l'Afghane aux yeux verts » de Steve McCurry en 1984 ; celle de la Vietnamienne Kim Phuc après un bombardement américain au napalm, faite par Nick Ut, celle, aussi, de « l'enfant juif de Varsovie », prise par un SS en 1943. En juillet 2014, l'ONGI Save the Children a publié des témoignages d'enfants victimes de la guerre en Syrie ; plus récemment, la réalisatrice Khadija al-Salami a réalisé un documentaire sur la guerre au Yémen et qui « laisse le regard des enfants témoigner ».

des témoins du conflit. Victimes d'abord car exposés à une violence qui n'épargne plus les civils⁴. Acteurs ensuite puisqu'invités par les adultes, à travers un discours de guerre qui leur est destiné, à se mobiliser culturellement, physiquement, économiquement. Cette mobilisation continue en sortie de guerre : dans une optique eschatologique, les adultes clament que la guerre a avant tout été consentie pour assurer l'avenir de leurs enfants dans un monde enfin pacifié. Ces derniers doivent donc, en retour, entretenir le souvenir du conflit et de ceux qui sont tombés au combat⁵. Les enfants ne sont donc pas absents durant la Grande Guerre. Au contraire, « pour qui sait voir, ils sont partout⁶ » : dans les lettres envoyées aux soldats, sur les affiches, les cartes postales, et, plus tard, lors des cérémonies commémoratives ou sur les monuments aux morts... Mais la parole enfantine ne sert souvent qu'à relayer un discours mobilisateur à destination des adultes et des plus petits : les quelques témoignages issus d'enquêtes scolaires effectuées durant le conflit ne doivent ainsi souvent que confirmer les représentations des adultes, celle d'une enfance héroïque, « parfaite⁷ », face l'épreuve de la guerre ; celle aussi d'une enfance innocente qu'il faut protéger de l'ennemi allemand.

Aujourd'hui comme hier, la parole de l'enfant est-elle condamnée à se résumer à un outil de mobilisation ? Les enfants ne semblent bien souvent témoigner que de ce que les adultes veulent montrer et entendre. Étudier des témoignages enfantins de la guerre est donc une occasion de se confronter à des enjeux toujours contemporains. Si la question de l'appropriation et de l'utilisation par l'adulte de la parole de l'enfant est essentielle, c'est surtout ce que dit l'enfant en regard de l'encadrement de l'adulte qui nous interroge : comment différencier expression personnelle et conformité à un horizon d'attentes extérieur ? Les deux sont-ils toujours antinomiques ? Comment travailler en tant que chercheur sur des matériaux d'enfants produits par des adultes et souvent pour des adultes ? Si l'on suivait la logique de Jean Norton Cru, l'enfant serait tout sauf un *bon témoin*. Il est en effet la quintessence de tout ce qui pose problème à l'historien quand celui-ci s'intéresse au témoignage : inexactitude, déformation, oubli... Faut-il pour autant tout rejeter ? Son témoignage doit-il uniquement être considéré sous le prisme de l'outil de mobilisation au service des adultes ?

⁴ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, « Enfances en guerre au 20^e siècle : un sujet ? », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 89, janvier-mars 2006, p. 3-7, p. 3.

⁵ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie, Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012.

⁶ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants...*, *op. cit.*, p. 19.

⁷ *Ibid.*, p. 213.

Brève mise en intrigue : acteurs, bornes chronologiques et spatiales

L'étude qui suit porte sur des matériaux d'un genre particulier : des compositions rédigées par des écoliers dans le cadre d'une enquête académique menée entre les mois d'avril et de juin 1920 dans les départements du Pas-de-Calais, du Nord, des Ardennes, de l'Aisne et de la Somme. Les élèves étaient invités à raconter ce dont ils se souvenaient de la guerre et à décrire un « épisode dramatique » dont ils auraient été les témoins ou les acteurs. Ce groupe d'enfants est considéré, pour notre étude, comme faisant partie d'une *génération*⁸, celle des enfants de la Grande Guerre. Parmi cette génération, les écoliers du Nord forment une communauté à part. Ces derniers sont à la fois au cœur et à la marge du conflit : ils sont confrontés bien plus que les autres à la violence de la guerre mais « coupés de leur patrie⁹ » pendant plus de quatre ans et exclus en sortie de guerre de la mémoire nationale qui se construit alors autour de l'unique figure du poilu¹⁰. Dès lors, c'est la construction de leurs récits en regard de cet univers particulier qui nous interroge. Les adultes ne sont pas pour autant exclus de notre étude puisque ce sont ces derniers qui *provoquent* ces témoignages. Cette prégnance de l'adulte ne sera cependant pas interprétée comme un obstacle mais au contraire comme un aspect central à étudier. Deux groupes en particulier seront considérés : les adultes qui sont à l'origine de l'enquête – à savoir le ministre de l'Instruction publique André Honnorat et le recteur Georges Lyon, et ceux qui sont chargés de l'appliquer : les instituteurs et les institutrices.

Les zones géographiques qui bornent notre étude sont celles couvertes par l'enquête, à savoir les cinq départements du Pas-de-Calais, du Nord, des Ardennes, de l'Aisne et de la Somme. La majorité des témoignages provient des zones occupées, mais quelques récits sont aussi issus des territoires restés libres, à proximité du front. Ces documents seront également traités dans une logique comparative. Le but de cette étude est de questionner les motivations qui ont poussé l'institution scolaire à faire témoigner des enfants dans le contexte social et mémoriel particulier des territoires anciennement occupés en sortie de guerre, ainsi que d'interroger la construction de ces récits par rapport à ce cadre, notamment en essayant de

⁸ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie*, op. cit., p. 16.

⁹ Annette BECKER, *Les Cicatrices Rouges*, Paris, Fayard, 2010, p. 16.

¹⁰ Jean-Yves LE NAOUR, « Les désillusions de la libération d'après le contrôle postal civil de Lille (octobre 1918-mars 1919) », *Revue du Nord*, n° 325, 1998, p. 393-404.

mesurer le rapport entre conformité aux attentes des adultes et expression personnelle de l'enfant.

L'étude des rédactions des *enfants du Nord* composées en 1920 implique de se confronter à un croisement de courants divers sans être antinomiques. Histoire de l'occupation, des sorties de guerre, de l'enfance et témoignages entretiennent tous un lien avec le tournant historiographique culturel qui s'est opéré au début des années 80.

Rappel historiographique : la place de l'enfant dans sa propre histoire

Longtemps, les historiens n'ont pas écouté ce que les enfants avaient à dire. Depuis les années 60 et l'ouvrage fondateur de Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*¹¹, les études consacrées à l'enfance se sont pourtant multipliées. Mais en centrant la focale sur les structures qui environnent et encadrent les plus jeunes, principalement la famille et l'école, les historiens se sont davantage intéressés au point de vue de l'adulte qu'à celui de l'enfant. Ainsi, comme le précise Manon Pignot, l'ouvrage de référence *l'Histoire de l'enfance en Occident*¹² ne consacre « qu'une vingtaine de pages sur les écritures enfantines ; le reste – au demeurant passionnant et essentiel – [étant] encore une fois consacré à une histoire sociale et philosophique où l'enfance constitue davantage un angle d'approche qu'un objet véritable¹³ ».

Cette absence de source enfantine était d'abord due à une forme de méfiance. La parole de l'enfant était suspectée « d'exagération, de confusion, voire d'insincérité¹⁴ ». Plus encore que l'adulte, il aurait été un *mauvais témoin*. Cette déconsidération n'est d'ailleurs pas propre aux seuls chercheurs. On la retrouve dans notre corpus où certains instituteurs et institutrices qui sont pourtant – d'une certaine manière – des professionnels de l'enfance, évoquent des compositions « inintéressantes », ou qui « n'apportent rien¹⁵ ». Nous nous attacherons à démontrer que ce n'est pas le cas. Mais ce silence des chercheurs résulte aussi en partie du mutisme des enfants. Comment en effet « parler d'un groupe qui ne parle pas¹⁶ ? ». Ces derniers

¹¹ Philippe ARIÈS, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

¹² Egle BECCHI, Dominique JULIA, (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Le Seuil, 1998.

¹³ Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie...*, *op. cit.*, p. 11.

¹⁴ Renaud DULONG, *Le Témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1998, p. 45.

¹⁵ Ces réponses sont citées dans le chapitre 2, p. 65.

¹⁶ Olivier FARON, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale (1914-1941)*, Paris, La Découverte, 2001, p. 17.

ont laissé peu de traces, d'abord parce qu'ils ne le pouvaient pas toujours – ne maîtrisant pas suffisamment l'écriture – mais surtout parce qu'ils n'étaient pas encouragés à le faire : « jamais peut-être l'écart n'a été aussi grand entre ce début du XXe siècle où les impressions étaient soigneusement circonscrites voire évacuées et notre période caractérisée par des sensibilités s'épanchant plus facilement¹⁷ ». Les productions enfantines sont, « et sans doute, plus que jamais en temps de guerre [...] fragiles, mal conservées, lacunaires¹⁸ ». La quasi-totalité des matériaux utilisés par les chercheurs a donc longtemps émané des adultes, entraînant de ce fait une *invisibilisation* de l'enfant, qui se retrouve relégué au rôle de figurant muet et passif de sa propre histoire.

Néanmoins, un renversement s'est opéré ces trente dernières années : les représentations et les pratiques des enfants constituent désormais un objet d'étude à part entière. L'approche culturelle de la Grande Guerre a fortement contribué à ce mouvement. À une histoire événementielle, diplomatique et militaire avait déjà succédé dans les années 60 une histoire sociale et économique et recentrée sur les *simples* soldats¹⁹. Un deuxième glissement s'est opéré à partir des années 80, portant l'intérêt sur les représentations et les expériences individuelles non seulement des hommes, mais aussi de tous les autres acteurs jusque-là délaissés par l'historiographie de la Grande Guerre. La notion de culture de guerre, à savoir « le corpus de représentations du conflit cristallisé en un véritable système donnant à la guerre sa signification profonde²⁰ », devient alors une nouvelle clé d'explication pour un événement aujourd'hui devenu quasiment *incompréhensible*²¹. Or, l'enfant est une composante importante de cette culture de guerre. Stéphane Audoin-Rouzeau, dans son ouvrage *La guerre des enfants : 1914-1918*²² publié en 1993, le considère comme « un enjeu caché de la guerre »²³. Mais en se concentrant sur l'encadrement de l'enfant en guerre – par l'école, la famille et les jeux – en s'intéressant au discours de guerre qui lui est destiné et en analysant la construction de l'image fantasmée de « l'enfant-héros », ce sont encore uniquement les pratiques, les représentations, les attentes, parfois aussi les angoisses des adultes qui sont analysées par l'historien. Une étude donc de « la culture de guerre *pour* les enfants²⁴ » mais pas de *celle* des enfants. Pourtant,

¹⁷ *Ibid.*, p. 16.

¹⁸ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, « Enfances en guerre... », art. cit., p. 6.

¹⁹ Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre*, Paris, Editions du Seuil, 2004.

²⁰ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Annette BECKER, *14-18. Retrouver la guerre*, Paris, Gallimard, 2000, p. 122.

²¹ *Ibid.*, « Le décalage est considérable entre le sens dont les hommes et les femmes du début du siècle ont investi la guerre et son absence de signification qui nous frappe aujourd'hui jusqu'à l'absurde. », p. 110.

²² Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, op. cit.

²³ *Ibid.*, p. 19.

²⁴ *Ibid.*, p. 250.

Stéphane Audoin Rouzeau invite à la fin de son ouvrage à prendre « la clef des champs²⁵ » : en partant du constat que l'enfant en guerre est bien « utilisé » par les adultes et majoritairement « docile », il fait remarquer qu'il conserve malgré tout une forme d'autonomie et une appréciation des événements qui lui est propre²⁶. En effet, « quand on est gosse, on vit dans un autre monde... on ne voit pas les choses de haut, on vit au ras du sol²⁷ ». Se dégageait alors la perspective d'une toute nouvelle histoire encore à raconter.

La thèse soutenue par Manon Pignot en 2007²⁸ et publiée en 2012 sous le titre *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre* a répondu à cet appel. L'historienne propose en effet de « retourner le regard, d'inverser la focale et d'essayer de se placer dans "l'œil de l'enfance"²⁹ ». Dès lors, c'est la question de l'expérience et du ressenti de l'enfant face à la guerre qui se pose³⁰. Dans cette optique, celle d'une histoire de l'intime – c'est-à-dire de « l'espace où se construisent l'image de soi et le rapport profond aux autres, à travers le corps, les techniques corporelles (gestes, savoir-faire...), la filiation (réelle ou imaginaire), les lieux de vie, les objets investis de souvenirs, les représentations de soi (écrits du for privé, portraits et autoportraits) ...³¹ » – le témoignage de l'enfant devient un matériau indispensable. Ce dernier ne doit cependant pas être considéré comme aurait pu le faire Jean-Norton Cru³². Cela reviendrait dans notre cas à rechercher vainement ce que les témoignages, souvent, ne contiennent pas : des événements, des dates, des lieux précis et vérifiables. Le but premier des ouvrages récents et qui sera aussi le nôtre est avant tout d'engager « une rencontre avec une

²⁵ Nous reprenons l'expression utilisée par l'historien dans sa préface de la nouvelle édition de 2004, dans laquelle il exprime le regret de ne pas s'être penché sur « le destin des enfants pendant la Grande Guerre, « oubliés » par une « certaine forme d'histoire si peu désireuse de tenter de prendre la clef des champs », p. 6.

²⁶ L'ouvrage d'Olivier FARON, *Les enfants du deuil...*, *op. cit.*, qui s'intéresse aux structures d'aide et d'encadrement de l'orphelin de guerre, participe lui aussi à ce premier mouvement qui appréhende l'enfant comme un acteur et non pas comme un simple figurant, sans pour autant en faire son centre d'intérêt.

²⁷ Svetlana ALEXIEVITCH, *Derniers Témoins*, Paris, Presses de la Renaissance, 2005 (édition originale en 1985), récit de Dima Soufrankov, cinq ans, ingénieur mécanicien, p. 93.

²⁸ Manon PIGNOT, « Allons enfants de la Patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre : expériences communes, construction du genre et révélation des pères en France (1914-1920) », thèse soutenue à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), Paris, sous la direction de S. Audoin-Rouzeau, déc. 2007. Publié en ouvrage sous le titre *Allons Enfants de la patrie, op. cit.*

²⁹ *Ibid.*, p. 12.

³⁰ Ce renouvellement historiographique n'est pas propre à la France. On peut notamment citer l'ouvrage de Nicolas STARGART, *Witness of War. Children's Lives Under the Nazis*, Londres, Jonathan Cape, 2005 ; de Maria CRISTINA Giuntella et d'Isabelle NARDI (dir.), *La Guerra dei Bambini. Da Sarajevo a Sarajevo*, Pérouse, Edizioni Scientifiche Italiane, 1998 ; ainsi que celui d'Ivano URLI, *Bambini nella Grande Guerra*, Udine, Gaspari, 2003.

³¹ Bruno CABANES, Guillaume PIKETTY (ed.), *Retour à l'intime au sortir de la guerre*, Paris, Tallandier, 2009, p. 12.

³² Christophe PROCHASSON, « Les mots pour le dire : Jean-Norton Cru, du témoignage à l'histoire », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n° 48-4, 2001, p. 160-189.

voix humaine qui a traversé l'histoire, et, de façon oblique, la vérité non des faits, mais celle plus subtile mais aussi indispensable d'une époque et d'une expérience³³ ».

Aujourd'hui, les recherches consacrées à l'enfant en guerre sont abondantes, et reposent sur des sources diverses. Outre les journaux intimes³⁴, elles peuvent aussi s'appuyer sur des travaux d'école – Catherine Gousseff et Anna Sossinskaia se sont par exemple intéressées à des compositions d'écoliers russes « blancs » racontant leurs souvenirs de la Révolution de 1917³⁵ –, des lettres – la thèse de Manon Pignot porte en partie sur les relations épistolaires entre les enfants et les pères aux front –, des souvenirs d'enfance écrits *a posteriori*, tels que le recueil édité par Christa Hämmerle et qui regroupe 24 expériences de guerre parfois totalement différentes en fonction du sexe, de l'âge, de la position sociale et du cadre familial³⁶ – des dessins – comme ceux étudiés par Manon Pignot et qui permettent d'approcher l'imaginaire enfantin de la guerre³⁷ –, et même plus récemment des photographies³⁸. Si l'expression d'une douleur physique et morale ne peut être ignorée – encore plus durant ce XXe siècle qui « fait voler en éclat une sphère protectrice de l'enfance en plein renforcement lors du siècle précédent³⁹ », l'ensemble de ces travaux propose une lecture de l'enfant en guerre qui n'est pas uniquement victimisante. Notre étude cherchera donc, dans cette lignée, à dépasser l'image réductrice et uniformisante de *l'enfant victime*. Les élèves eux-mêmes, dans les récits que nous étudierons, ne se définissent pas ainsi : ils se revendiquent aussi comme des acteurs qui pensent, agissent, s'adaptent, résistent et témoignent. Aux historiens, donc, d'entendre leur parole.

³³ Annette WIEVIORKA, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998, p. 168.

³⁴ Souvent publiés entièrement, notamment : Anais NIN, *Journal d'enfance 1914-1919*, Paris, Stock, 1979 ; L'enfant Yves Congar, *Journal de la guerre 1914-1918*, présenté par Stéphane Audoin-Rouzeau, Paris, Cerf, 1997 ; Marcelle LEROUGE, *Journal d'une adolescente dans la guerre 1914-1918*, Paris, Hachette Littératures, 2004 ; Henriette THIESSET, *Journal de guerre 1914-1920*, Paris, Broché, 2012.

³⁵ Catherine GOUSSEFF, Anna SOSSINSKAIA, *Les Enfants de l'exil. Récits d'écoliers russes après la Révolution de 1917*, Paris, Bayard, 2005.

³⁶ Christa HÄMMERLE (éd.), *Kindheit im Ersten Weltkrieg*, Vienne, Böhlau Verlag, 1993.

³⁷ Manon PIGNOT, *La guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004 ; Antoine PROST, Yves GAULUPEAU, *Dessins d'exode*, Paris, Tallandier, 2003 ; dans une perspective plus large : Zérane S. GIRARDEAU (coll.), *Dessins d'enfants, guerres d'adultes*, Paris, Anamosa, 2017.

³⁸ Notamment dans : Manon PIGNOT, *Des Adolescents au combat, 1914-1918*, Paris, Anamosa, 2019.

³⁹ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, « Enfances en guerre au 20^e siècle : un sujet ? », art. cit., p. 3.

Appréhender le témoignage de l'enfant écrit dans le contexte des sorties d'occupation

L'étude qui suit s'intéresse à la parole d'un enfant en particulier : celle de l'occupé. Au cours des trois dernières décennies, l'occupation du nord de la France par l'armée allemande durant la Grande Guerre a elle aussi bénéficié d'un important renouvellement historiographique, notamment grâce à la redécouverte de nombreux témoignages de civils occupés⁴⁰. Aussi la publication d'*Oubliés de la Grande guerre : humanitaires et culture de guerre, 1914-1918 : populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre* par Annette Becker en 1998⁴¹ vise-t-elle avant tout à leur redonner la parole. Le titre de l'ouvrage d'Helen McPhail, *The Long Silence : Civilian Life under the German Occupation of Northern France, 1914-1918*⁴², publié un an plus tard, met lui aussi en exergue le mutisme imposé dès la fin de la guerre aux populations anciennement occupées, dans un pays qui construit alors sa mémoire du conflit autour de l'héroïsme sacrificiel du poilu.

Oubli qui n'en est plus un aujourd'hui tant il existe d'ouvrages sur le sujet : des synthèses générales de l'occupation en France mais aussi en Belgique⁴³ ; des travaux plus précis portant par exemple sur le sort des réfugiés du Nord⁴⁴, sur les formes de résistance des populations civiles⁴⁵, sur l'organisation des institutions scolaires⁴⁶ ; des approches transnationales⁴⁷ ; ou bien des études plus locales. Avec l'émergence, ces trente dernières années, du concept de sorties de guerre, des recherches sur les *sorties d'occupation* ont pu naturellement voir le jour.

⁴⁰ Philippe SALSON, « Peut-on faire une lecture sociale de l'expérience d'occupation ? », *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 73-86. L'auteur précise que cette redécouverte prend surtout de l'ampleur avec des extraits de témoignages publiés par Annette Becker (ed.), *Journaux de combattants et de civils de la France du Nord dans la Grande Guerre*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1998.

⁴¹ Annette BECKER, *Les Oubliés de la Grande Guerre. Humanitaire et culture de guerre, 1914-1918 : populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre*, Paris, Noësis, 1998.

⁴² Helen MCPHAIL, *The Long Silence: Civilian Life under the German Occupation of Northern France, 1914-1918*, London, I.B Tauris Publishers, 1999.

⁴³ Annette BECKER, *Les cicatrices rouges*, Paris, Fayard, 2010 ; Philippe NIVET, *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011 ; James CONOLLY, *Encountering Germans : the Experience of Occupation in the Nord, 1914-1918*, thèse dactylographiée, King's College, London, 2012 ; Sophie DE SCHAEPPDRIJVER, *La Belgique et la Première Guerre mondiale*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2004.

⁴⁴ Philippe NIVET, *Les « Boches du Nord » : les réfugiés français de la Grande Guerre, 1914-1920*, Paris, Economica, 2004.

⁴⁵ Robert VANDENBUSSCHE (dir.), *La Résistance en France et en Belgique occupées (1914-1918)*, Villeneuve d'Ascq, IRHS, CEGES, 2012.

⁴⁶ Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

⁴⁷ Larissa WEGNER, « Kriegsgräuel und Besatzung : Gewalt die Zivilbevölkerung/L'invasion et l'occupation : la guerre contre la population civile », in Beaupré Nicolas, Krumeich Gerd, Patin Nicolas, Arndt Weinrich, *La Grande Guerre vue d'en face/1914-1918. Nachbar im Krieg*, Paris, 2016, p. 178-183.

Celles-ci s'intéressent notamment aux efforts de reconstruction matérielle et à la reprise économique des départements ravagés par les combats⁴⁸, mais aussi, parce que « la guerre laisse aussi des traces dans les consciences⁴⁹ », à l'état moral des populations dans l'immédiat après-guerre ainsi qu'à la difficile construction d'une mémoire locale de l'occupation⁵⁰. Mais ces deux derniers aspects sont surtout abordés à travers le prisme des monuments aux morts ou des commémorations plutôt que celui du témoignage écrit en sortie de guerre⁵¹.

Les récits écrits à la sortie du conflit ont en fait souvent été uniquement utilisés – et parfois avec réticence – comme des sources permettant d'établir ou de confirmer des faits sur l'occupation⁵². Dans cette optique, le contexte d'écriture du témoin, ses failles mnémoniques et son interprétation de l'événement sont uniquement considérées comme des limites. Cette forme de méfiance vis-à-vis du témoignage écrit *a posteriori* n'épargne pas – nous l'avons souligné plus haut – l'enfant. Si des matériaux issus du fonds de l'académie de Lille ont été utilisés dans plusieurs études, peu d'entre elles se sont penchées sur les compositions rédigées par les enfants. Dans son introduction à l'ouvrage collectif *La guerre des cartables*, qui s'intéresse aux acteurs et aux structures éducatives du Nord-Pas-de-Calais à l'épreuve de la Grande Guerre, Jean-François Condette note, à propos de ces rédactions : « Les travaux d'élèves, quant à eux, sont aussi très instructifs même s'il faut toujours se poser la question de la spontanéité de la réponse opérée ou de l'aspect construit du récit proposé⁵³ ». Julien Dochez soulève lui aussi les limites inhérentes au témoignage enfantin rédigé en milieu scolaire et en sortie de guerre : « Cet

⁴⁸ Hugh CLOUT, *After the Ruins: Restoring the Countryside of Northern France after the Great War*, Exeter, University of Exeter Press, 1996 ; Eric BUSSIERE, Patrice MARCILLOUX, Denis VARASCHIN, *La Grande reconstruction. Reconstruire le Pas-de-Calais après la Grande Guerre : actes du colloque d'Arras, 8 au 10 novembre 2000*, Archives départementales du Pas-de-Calais, 2002 ; Emmanuelle DANCHIN, *Le temps des ruines (1914-1921)*, Rennes, PUR, 2015.

⁴⁹ Cosima FLATEAU, « Les sorties de guerre. Une introduction », *Les Cahiers Sirice*, n° 17, 2016, p. 11.

⁵⁰ Jean-Yves LE NAOUR, « Les désillusions de la libération d'après le contrôle postal civil de Lille (octobre 1918-mars 1919) », *Revue du Nord*, n° 325, 1998, p. 393-404 ; Matthias MEIRLAEN, « Une mémoire difficile : commémorer la Grande Guerre dans le Nord et le Pas-de-Calais occupés », in James CONNOLLY, Emmanuel DEBRUYNE, Elise JULIEN, Matthias MEIRLAEN (dir.), *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 113-122.

⁵¹ Au contraire de la Deuxième Guerre mondiale, où le témoignage après-guerre, surtout de survivants de la Shoah, a été très étudié. Par exemple : Michael POLLAK, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Point, 2014 (1^{ère} édition : 1990) ; Annette WIEVIORKA, *L'ère du témoin, op. cit.*

⁵² Par exemple, dans la thèse de Philippe SALSON : « 1914-1918 : les années grises. L'expérience des civils dans l'Aisne occupée », thèse soutenue à l'université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier, sous la direction de Frédéric Rousseau, 2013, 1102 pages : « Contrairement aux textes publiés, ou du moins destinés à être lus, ces écrits [les journaux intimes écrits pendant la guerre] ont été peu retouchés par la suite et ne souffrent pas du biais du regard rétrospectif, regard qui conduit à réorganiser les idées, à supprimer des passages afin de rendre une cohérence, a posteriori, aux événements vécus », p.41.

⁵³ Jean-François CONDETTE, « Mise en perspective. "Votre tranchée est votre banc scolaire" », in Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

exercice pose beaucoup de questions : pourquoi sélectionner une rédaction plutôt qu'une autre ? (Généralement choisie pour ses phrases déchirantes et toutes bâties autour d'une litanie de malheurs). Quelle objectivité du récit ? Quels souvenirs et quelle mémoire des faits ? Enfin la nature scolaire même du document pose question : faut-il rendre un devoir correspondant aux attentes du maître ou selon ses propres sentiments⁵⁴ ? ».

L'ouvrage n'apporte néanmoins aucune réponse : les compositions, qui sont peut-être les documents les plus inédits de l'enquête de l'académie de Lille, sont laissées de côté. Celles-ci n'apparaissent que dans une seule contribution qui traite des relations entre les enfants et les soldats allemands pendant l'occupation⁵⁵. Les auteurs ne citent alors que 13 récits, issus de deux classes, et uniquement pour faire apparaître certains phénomènes qui s'étaient déroulés pendant l'occupation, sans s'interroger sur les limites énoncées dans le même ouvrage⁵⁶.

C'est autour de ces limites que se déterminera une grande partie de notre réflexion. C'est la discursivité de l'enfant-témoin, la manière dont il « construit l'événement⁵⁷ » en regard de ses expériences vécues, du cadre – contraignant – du présent et de ses horizons du possible qui sera questionnée⁵⁸. Comme le rappelle l'historien Philippe Artières, tout témoignage est nécessairement le produit d'une injonction sociale, il n'y a jamais « d'écriture brute⁵⁹ ». La question des modalités de production des témoignages enfantins semble d'autant plus importante que la parole enfantine a constitué – comme nous l'avons rappelé précédemment – un vecteur de mobilisation culturelle important durant la Première Guerre mondiale. Les récits provenant de l'enquête de l'académie de Lille seront donc envisagés à l'aune du contrôle des adultes et surtout de la perception que peuvent avoir les enfants de ce qui est attendu d'eux. Y

⁵⁴ Julien DOCHEZ « La continuité du service public d'instruction dans le Valenciennois occupé (août 1914-novembre 1918), in Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables*, op. cit., p. 141-173, p. 142.

⁵⁵ François DA ROCHA CARNEIRO, Jean-Baptiste GARDON *et al.*, « Le soldat et l'enfant. L'école dans la zone occupée de Roubaix-Tourcoing pendant la première Guerre mondiale d'après l'enquête de 1920 », in Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables*, op. cit., p. 155-173.

⁵⁶ Manon PIGNOT utilise elle aussi dans sa thèse ces compositions d'enfants, mais, encore une fois, avant tout pour questionner les expériences et les représentations des enfants *pendant* l'occupation.

⁵⁷ Pour Pierre LABORIE, « l'événement n'est pas seulement ce qui se produit, c'est aussi ce qui se passe après et sur ce qui vient de se passer », dans Pascale GOETSCHÉL, Christophe GRANGER, « "L'événement, c'est ce qui advient à ce qui est advenu". Entretien avec Pierre Laborie », *Sociétés & Représentations*, n° 32, 2011, p. 168.

⁵⁸ Très récemment l'ouvrage de James CONNOLLY, Emmanuel DEBRUYNE, Elise JULIEN, Matthias MEIRLAEN (dir.), *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, s'est intéressé en partie aux « transferts d'expérience de l'occupation » entre la Première et la Deuxième Guerre mondiale.

⁵⁹ Philippe ARTIERES, Pierre LABORIE, « Témoignage et récit historique », *Sociétés & Représentations*, vol. 13, n° 1, 2002, p. 199-206.

a-t-il un lien entre cette mise en avant d'une parole enfantine et le contexte mémoriel particulier qui touche les territoires anciennement occupés ?

Dès l'immédiat après-guerre, les régions libérées éprouvent en effet un sentiment d'abandon moral de la part du reste d'une nation qui ne se souvient que de ses soldats⁶⁰. Plus qu'un oubli, c'est parfois même une forme de méfiance qui se développe à l'encontre de ceux qui, de par leur contact prolongé avec l'ennemi, seraient devenus « des Boches du Nord⁶¹ ». Une méfiance qui peut être réciproque. Comme le rappelle Bruno Cabanes, « la sortie de guerre est amère pour des populations éprouvées successivement par les brutalités de l'invasion allemande, l'expérience de l'exil et la destruction de leur cadre de vie. Elle réactive des contentieux – contre l'Allemagne, contre l'incurie de l'Etat français et l'égoïsme de la nation... –, qui ne s'estompent que lentement durant l'entre-deux-guerres⁶². ». Les civils anciennement occupés tentent alors de faire vivre, malgré un espace d'écoute très rapidement étriqué, la mémoire de *leur* guerre. De nombreux récits, surtout des témoignages directs, mais aussi des enquêtes judiciaires ou scolaires sont alors produits et publiés : ils visent avant tout à dénoncer le comportement des *barbares* allemands et vantent la résistance des civils durant l'occupation, afin d'obtenir une reconnaissance spécifique de la part du reste du pays, mais aussi pour faire pression dans le contexte de Versailles et des négociations de paix. Mais l'intérêt des Français pour les civils occupés s'amenuise fortement en quelques années seulement. Philippe Salson dénombre ainsi 28 ouvrages publiés en 1919, puis 11 en 1920, et seulement 6 en 1921⁶³. Les *gars du Nord* sont donc rapidement confrontés à un « désert⁶⁴ ». L'enquête initiée par l'académie de Lille en 1920 pose donc particulièrement question dans le sens où elle met en avant la parole de l'enfant dans un espace d'écoute déjà très étriqué.

⁶⁰ Matthias MEIRLAEN : « Une mémoire difficile : commémorer la Grande Guerre dans le Nord et le Pas-de-Calais occupés », *En territoire ennemi*, art. cit., p. 122.

⁶¹ Philippe NIVET, *Les « Boches du Nord » ...*, *op. cit.*, p. 377-421.

⁶² Bruno CABANES, « Les vivants et les morts : la France au sortir de la Grande Guerre », in Christophe PROCHASSON, Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *Sortir de la Grande Guerre. Le monde et l'après 1918*, Paris, Tallandier, 2008, p. 27-45, p. 40.

⁶³ Pour plus d'informations sur la production de ces témoignages du début de la guerre aux années 80, voir l'annexe de la thèse de Phillipe SALSON : « 1914-1918 : les années grises... », *op. cit.*, p. 977-1033.

⁶⁴ Pour reprendre l'expression de Renaud DULONG « le témoin ne parle pas dans un désert », *op. cit.*, p. 85.

Constitution du corpus : concilier sources *d'en bas* et *d'en haut*

Si les rédactions des élèves constituent le cœur de notre sujet, le corpus archivistique que nous avons constitué ne s'y limite pas. Parce que l'expression de l'enfant sera questionnée vis-à-vis du cadre imposé par l'adulte, ce sont à la fois des sources *d'en haut* et *d'en bas* qui seront prises en compte. 135 copies dont 130 provenant du département du Nord et seulement trois du Pas-de-Calais et deux de l'Aisne ont été retrouvées dans le fonds de l'académie de Lille, situé à la Contemporaine, à Nanterre. 118 sont issues d'écoles situées en zone occupée par les Allemands et 17 en zone non-occupée⁶⁵. Ces compositions sont réparties sur 38 communes et 44 établissements au total. À l'exception de l'école primaire supérieure de Tourcoing (huit copies), tous les établissements sont de niveau primaire, ce qui ne signifie pas pour autant que les enfants de plus de 12-13 ans ne sont pas représentés. Si la parole masculine reste majoritaire, les filles ne sont pas totalement ignorées : 56 compositions ont été écrites par ces dernières et 78 par les premiers.

La portée et l'ampleur de l'enquête de l'académie de Lille en fait un matériel inestimable pour le chercheur : du petit Félix Virgo, 9 ans, au presque adulte Georges Callewaert, 17 ans ; du hameau de Quiévelon, 144 habitants en 1921, à la métropole lilloise, 200 952 résidents la même année, c'est toute une palette d'âges, de lieux et d'expériences qui se dévoile. La mention dans certaines copies du métier des parents - mineurs, garde-chasses, électriciens, employés de chemin de fer, couturières⁶⁶ - ainsi que le nombre d'enfants âgé de 13, 14, parfois 15 ans toujours scolarisés en école primaire semblent indiquer que les milieux populaires et ruraux sont largement représentés. Enfin, la prise en compte volontaire du petit nombre de témoignages écrits dans des écoles des zones non-occupées permet de nourrir notre démarche qui se veut – comme précédemment indiqué – comparative⁶⁷. Les archives de l'académie de Lille sont classées à la fois thématiquement et géographiquement, mais les copies des élèves sont en fait

⁶⁵ Sont considérées comme occupées les zones qui ont connu une invasion et/ou une occupation allemande, même de seulement quelques jours.

⁶⁶ La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/06/C. 133, compositions de Gaston Défernez et de Maurice Soisson, 13 ans, élèves à l'école de garçons de Fresnes (Nord) ; F delta 1126/02/ B. 312, composition de Simone Ribeaucourt, 12 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord) ; composition de Lucienne Blas, 13 ans, élève à l'école de filles de St-Python ; composition de Marie Madeleine Pétilion, 12 ans, élève à l'école de filles d'Herrin ; F delta 1126/05/B. 720, composition de Marcelle Serrurier, âge inconnu, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁶⁷ La description des récits des élèves s'arrête ici pour l'introduction. Les compositions du corpus sont analysées en détail dans le chapitre 3, p. 90.

dispersées dans de nombreux cartons, ce qui nous a contraint à passer au peigne fin l'ensemble du fonds : il est malgré tout possible qu'un ou deux récits aient échappé à notre filet.

A ces compositions s'ajoutent d'autres matériaux émanant d'adultes. Ceux-ci doivent nous renseigner sur les attentes et les formes de contrôle des plus grands vis-à-vis des plus petits. Ainsi, les questionnaires issus de l'enquête de l'académie de Lille et à destination des instituteurs et des institutrices permettront d'abord de se faire une idée de la manière dont ces derniers ont appris les travaux de leurs élèves. Le fonds a conservé 1480 questionnaires au total⁶⁸. Ont d'abord été retenus les 44 questionnaires provenant des écoles de notre corpus⁶⁹. Ils fournissent des informations objectives sur la vie de la commune et de son établissement scolaire durant l'occupation : la date de l'invasion de la localité, les violences perpétrées, l'inspection et la fermeture d'écoles par les forces allemandes et les possibles travaux forcés imposés aux enfants sont autant d'éléments qui peuvent être mis en regard des récits des élèves. Ce premier apport est cependant limité car certains enfants ne vivaient pas nécessairement au même endroit durant le conflit ou ont pu connaître l'exil ; ils relatent donc une expérience différente de celle de la commune dans laquelle ils témoignent en 1920.

Surtout, un grand nombre de questions destinées aux maîtres et maitresses provoquent des réponses plus longues et plus subjectives, notamment celles sur les relations entre les soldats et les enfants, sur le comportement des autorités militaires durant l'invasion et l'occupation, sur les propos qui se rapportent à l'état d'esprit et l'opinion publique en Allemagne, etc... Les réponses peuvent être extrêmement variées, y compris dans une même commune. L'institutrice de l'Ecole primaire supérieure de filles de Tourcoing considère par exemple que « l'attitude de l'autorité militaire à l'égard de la population a été correcte, en général, tant les premiers jours que dans la suite de l'occupation⁷⁰ ». L'instituteur de l'école rue du Calvaire, également à Tourcoing, indique lui au contraire que « l'autorité militaire allemande a été dure pour la population locale, dès le début » et que « cette attitude n'a fait que croître à la longue⁷¹ ». Trouve-t-on alors des similitudes entre les récits des élèves et ceux de leurs professeurs ? Au contraire, se contredisent-ils parfois ? Ont également été retenus tous les questionnaires qui mentionnent d'une manière ou d'une autre les travaux des enfants – qu'ils aient été effectués

⁶⁸ Aldo BATTAGLIA, « Le fonds de l'Académie de Lille... », art. cit., p. 86.

⁶⁹ Pour chacun des établissements du corpus, nous ne disposons que des copies d'une seule classe. Le corpus constitué concerne donc 44 classes.

⁷⁰ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, Tourcoing, réponse au questionnaire de l'institutrice de l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁷¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, réponses au questionnaire de l'instituteur de l'école de garçons rue du Calvaire à Tourcoing (Nord).

ou pas – portant le total à 194 questionnaires, regroupés dans une base de données qui offre une vue d’ensemble sur la posture qui a été adoptée par les instituteurs et les institutrices face à la demande de témoignages d’écopiers du rectorat. Deux manuels de lecture, *Le Tour de France par deux enfants* et le *Tour d’Europe pendant la guerre*, publiés par G. Bruno en 1877 pour le premier et en 1916 pour le second, s’ajoutent à ce corpus. Ils doivent nous aider à comprendre l’influence jouée par le discours scolaire dans la manière qu’ont les enfants de raconter leur guerre.

D’autres matériaux provenant des archives départementales du Nord et du Pas-de-Calais ont été mobilisés. Les circulaires et les notes de service des inspecteurs d’académie et des inspecteurs primaire de l’académie de Lille permettent de retracer le déroulé de l’enquête et de mesurer la place qui a été attribuée aux compositions des enfants dans ce processus complexe. Les *Bulletins de l’enseignement primaire* du Nord et du Pas-de-Calais, sur la période 1914-1920, qui contiennent les lois et les décrets ainsi que les arrêtés et circulaires ministériels et les actes administratifs départementaux concernant le service de l’instruction primaire, ont également été très précieux. Ils mettent en lumière ce qui fait la spécificité ou pas de l’enquête de 1920 par rapport aux enquêtes précédentes en temps de guerre. Ce rapport entre héritage et nouveauté a aussi été considéré grâce à l’analyse d’articles publiés dans des revues destinées aux enseignants – telles que la *Revue Pédagogique* ou la *Revue Internationale de l’Enseignement* – ayant pour sujet le rôle et la valeur à accorder aux témoignages des enfants confrontés à la guerre. En revanche, l’étude de la presse régionale, pour évaluer la réception de ces témoignages, s’est malheureusement révélée infructueuse. Ni *Le Grand écho du Nord* ni le *Réveil du Nord* ne donnent d’information sur la vitrine scolaire qui devait faire partie de l’*Exposition Internationale pour la Renaissance du Nord de la France* et où devaient être exposés les travaux des enfants.

Les tables décennales ainsi que les actes d’état civil ont en revanche été d’un précieux secours⁷². Tout d’abord parce qu’elles apportent une information extrêmement importante mais parfois manquante : l’âge des élèves. En effet, seuls 59 d’entre eux sur les 135 qui composent notre corpus indiquent sur leur copie leur âge ou leur date de naissance. 48 dates de naissances manquantes ont été retrouvées, portant ainsi à 107 le nombre total d’élèves dont l’âge est connu. Les 28 restants sont toujours d’un âge indéterminé. Grâce à ces tables décennales, il a été

⁷² D’après le site internet des archives départementales du Pas-de-Calais (ADPDC), « les tables décennales sont les registres reprenant par ordre alphabétique tous les actes d’état civil (naissance, mariages et décès) enregistrés dans une commune pendant 10 ans ».

possible de retrouver les actes de naissance des enfants dans les registres d'état civil ; elles ont été de surcroît une voie d'accès à l'univers familial et social de l'enfant (nom du père et de la mère, profession, parfois des indications sur les frères et sœurs), ce qui a permis d'enrichir l'analyse des récits.

L'apport des méthodes quantitatives à l'analyse du discours enfantin

L'ampleur du corpus étudié – 135 compositions, 335 pages, 56 328 mots au total – peut faire obstacle à une analyse en profondeur des histoires racontées par les enfants, faisant courir le risque de ne pas discerner les phénomènes les moins apparents, les moins partagés et donc les plus intéressants. Parce que la lecture simple, même si répétée, des textes ne permet pas de les *comprendre* entièrement et n'en donne qu'une vision limitée du fait de la subjectivité du chercheur, le recours à la lexicométrie, « voie d'accès à la réflexivité du langage⁷³ », s'avère fort utile. Plus que de mettre les textes à plat et de donner du recul au chercheur, les techniques d'analyse linguistique tirent surtout leur intérêt de leur capacité à « découvrir, en plus et à côté du sens explicite, au premier degré, un sens second, implicite et masqué⁷⁴ ». Or le point de cette étude est précisément d'analyser les récits des enfants par rapport à leur contexte de production et des nombreuses questions qu'il provoque, notamment celle de la dichotomie entre la conciliation aux attentes des adultes et une expression plus personnelle de la guerre qui dépasse – et contredit – l'injonction professorale. Ces interrogations entrent alors en parfaite adéquation avec ce que peut apporter la lexicométrie, qui, d'après Antoine Prost, « redouble d'intérêt si l'on considère les textes non seulement comme des témoignages intentionnels, mais encore comme des traces involontaires d'une activité qui les déborde ; si on leur pose, indépendamment de celle de leurs sens, la question de ce qu'ils révèlent ou trahissent, malgré eux, des activités qui les ont produites⁷⁵ ». Les textes les plus conventionnels, les plus mesurés, sont alors les terrains les plus propices aux méthodes linguistiques. On relève d'ailleurs la proximité entre les exemples donnés par l'historien – les motions de congrès ou les discours de banquets, où « triomphe la langue de bois » et *nos* compositions d'enfants, tellement

⁷³ Jacques GUILHAUMOU, « L'historien du discours et la lexicométrie », *Histoire & Mesure*, 1986, I-3/4, p. 27-46, p.28.

⁷⁴ Antoine PROST, « Les mots », in René REMOND (dir.), *Pour une histoire politique*, Paris, Seuil, 1988, p. 255-287, p. 277.

⁷⁵ *Ibid.*

empreintes, elles aussi de cette « langue de bois républicaine » qui ne dirait rien de plus que ce que l'école veut bien nous montrer.

Plusieurs procédés seront mis en pratiques grâce au logiciel de textométrie TXM⁷⁶. L'analyse de spécificités sera l'outil le plus utilisé. Ce dernier « calcule pour chaque terme, dans chaque partie d'un corpus « partitionné », la probabilité qu'il aurait eue d'apparaître aussi souvent, ou aussi peu souvent, si son emploi avait été également réparti dans l'ensemble du corpus ». En d'autres termes, il permet de relever les mots *préférés* – employés plus souvent qu'ailleurs – et *évités* – employés moins souvent qu'ailleurs – pour chaque groupe de texte analysé. Pour donner un exemple qui sera développé dans notre étude, le pronom « nous » est le terme le plus surreprésenté dans les compositions des filles par rapport à celles des garçons, qui privilégient le pronom « on ». L'analyse des spécificités est donc d'un grand secours pour comparer les divergences entre les récits des enfants en fonction de leur genre, mais aussi de leur âge ou de l'endroit où ils habitent, autant de données qui peuvent être divisées en *sous-corpus* et analysées entre elles. Cette méthode d'analyse, malgré tout ce qu'elle apporte, souffre cependant d'un biais, relevé par Antoine Prost : elle traite les textes comme des « populations de mots » et non pas comme une langue, et oublie donc leur contexte d'énonciation.

À ce problème répond en partie l'analyse des concordances, qui donne une idée du contexte dans lequel est donné un mot, en affichant les termes qui le précèdent et ceux qui le suivent. Il en est de même pour l'analyse des cooccurrences, qui évalue le degré *d'attirance* entre deux mots. Cette approche est particulièrement utile pour saisir la manière dont les enfants définissent certains acteurs, certains groupes, ou certains phénomènes évoqués dans leurs récits. Par exemple : les mots « femme », « enfant » et « vieillard » sont toujours attirés quand sont désignés les occupés, au contraire du mot « hommes » qui est lui à part. Le pronom « nos » est lui toujours utilisé pour désigner les soldats français. L'analyse lexicométrique est donc à même de révéler certaines stratégies discursives qui permettent aux enfants de créer un récit de l'occupation qui fasse sens au moment de son écriture, notamment dans la façon dont ils s'autodésignent, désignent les occupés, les Français et l'occupant. Les méthodes linguistiques permettent donc à la fois de révéler comment les enfants essayent de se concilier aux attentes des adultes et comment ils s'en dégagent. L'enthousiasme suscité par les promesses que laissent entrevoir les méthodes linguistiques se heurte cependant à la réalité du terrain. La très difficile

⁷⁶ TXM est un logiciel de textométrie open-source et gratuit, codéveloppé depuis 2007 par le laboratoire IHRIM de l'École normale supérieure de Lyon et le laboratoire ELLIADD de l'université de Franche-Comté.

maîtrise de l'outil lexicométrique a limité les découvertes, qui, si elles existent, n'ont pas bouleversé la manière de percevoir notre sujet.

À l'analyse lexicométrique s'est ajoutée la création de nombreuses bases de données qui ont permis de trier les informations et d'obtenir une vue d'ensemble sur les compositions rédigées par les enfants et les questionnaires auxquels ont répondu les instituteurs et les institutrices. L'une d'entre elles, particulièrement grande (1110 lignes, 30 colonnes), a été utilisée pour fractionner les récits des élèves en différentes *étapes* et regrouper toutes les informations qu'elles pouvaient nous donner. Nous proposons sa description, nécessairement limitée, à travers l'exemple d'une copie d'élève, celle de Marcel.

Un premier ensemble de colonnes regroupe d'abord des informations pratiques propres à la conservation de l'archive (lieu de conservation, carton, inventaire). Un deuxième présente l'élève et la commune dans laquelle il écrit : Marcel Chapelle a 12 ans, il est élève à l'école de garçons d'Anor (Nord), 4119 habitants en 1921. Son père est employé de chemin de fer, sa mère ménagère. Un troisième sous-tableau s'intéresse à la construction du récit. Ce dernier est d'abord divisé en temporalités : Marcel débute son récit par l'invasion, puis énumère plusieurs faits s'étant déroulés pendant l'occupation et termine par une conclusion où il condamne la conduite des Allemands. Plusieurs temporalités ont été construites, elles réfèrent à la fois aux temps du récit – avant-guerre, déclaration de guerre, mobilisation, invasion, occupation, libération, armistice, libération – mais aussi aux temps de la composition : introduction, fait dramatique, conclusion.

Pour chacune des temporalités évoquées par les élèves sont précisés les *actes* qui construisent les récits, qui sont d'abord divisés en deux catégories : *agression* – qui renvoie à la sphère d'action de l'occupant – et *réponse* – qui renvoie non seulement à la sphère d'action des occupés, mais aussi des soldats français, des civils restés libres et des prisonniers de guerre. Chacun de ces actes est ensuite précisé sur plusieurs colonnes. Marcel parle d'abord de son exil pendant l'invasion (forme de réponse ; catégorie : déplacement ; sous-catégorie : exil temporaire), puis des coups de feu tirés par une sentinelle allemande sur sa famille pendant l'occupation (forme d'agression ; catégorie : atteintes physiques, ; sous-catégorie : menace) etc... Pour chacun de ces actes est alors spécifié le moment et le lieu. L'attaque de la sentinelle n'est pas située par une année, un mois ou un jour précis. L'élève précise en revanche « le soir ». Celle-ci se déroule dans son jardin (catégorie : ville d'Anor ; première sous-catégorie : domicile de l'élève ; deuxième sous-catégorie : jardin). L'acteur à l'origine de l'action (catégorie : Allemands ; première sous-catégorie : militaires ; deuxième sous-catégorie :

sentinelles) et celui qui la subit (catégorie : occupés ; première sous-catégorie : civils ; deuxième sous-catégorie : intime ; troisième sous-catégorie : narrateur et sa famille) sont également spécifiés. Enfin, pour chacun des *actes* évoqués par l'élève sont précisés le nombre de mots utilisés et la position qu'occupe l'enfant dans la scène (narrateur omniscient, témoin direct, acteur ou victime). Cette catégorisation et cette division des récits en *actes* repose sur la manière dont les enfants, selon nous, construisent leurs récits⁷⁷. Elle vise à apporter le plus grand nombre d'informations afin de pouvoir comparer, regrouper ou séparer les récits selon de multiples variables : le nombre de mots, l'enchaînement de certains actes, la présence ou pas de tel acteur, les lieux mentionnés...

Enjeux et problématiques : cadre adulte, appropriations enfantines

Les récits des *enfants du Nord* seront analysés en empruntant une logique qui part du *haut* pour aller vers le *bas*. Parce que ces travaux naissent d'une injonction des adultes à témoigner, c'est d'abord le point de vue de ces derniers qui sera questionné. Pourquoi cette entreprise de témoignage a-t-elle été mise en place ? Y a-t-il un lien – nous y avons déjà fait allusion – entre la difficulté qu'éprouvent les civils anciennement occupés à faire vivre la mémoire de *leur* guerre et l'appel à faire témoigner des enfants ? Leurs rédactions auraient en effet un impact à la fois sur tous ceux qui n'ont pas connu l'occupation – en les émouvant et en les culpabilisant – mais aussi directement sur leurs auteurs, qui se voient rappelés à leur rôle clé de porteurs de la mémoire. Cette hypothèse d'une *remobilisation* mémorielle des enfants au service de la mémoire de l'occupation sera développée en analysant le lancement et le déroulement de l'enquête de l'académie de Lille, qui résulte d'une impulsion à la fois nationale et régionale.

Se pose également la question, à l'échelle des salles de classes, de la réalisation de l'exercice. Quelles influences exercent les maîtres et les maîtresses sur l'écriture des récits ? Ce sont toutes les formes de pression et d'intervention de l'adulte – cadre de production, consignes, corrections et sélection des récits – que nous chercherons à questionner. Cette mise au jour d'une prégnance plus ou moins forte de l'adulte ne doit pas uniquement servir à déterminer la part de déformation qu'elle provoque. Elle doit aussi révéler l'évolution qu'a pu entraîner ou pas l'expérience de l'occupation dans le regard qui est porté par l'instituteur et l'institutrice vis-

⁷⁷ Ce point est abordé en détail dans l'introduction de la seconde partie de notre recherche, p. 102.

à-vis de son élève. En d'autres termes, la guerre a-t-elle fait grandir les élèves aux yeux de leurs professeurs ? Sont-ils devenus des témoins à part entière ?

Le deuxième grand axe de notre étude envisage les rédactions des enfants par rapport à ce cadre. Comment les élèves considèrent-ils le travail qui leur est demandé ? N'y voient-ils qu'un simple exercice scolaire, ou bien perçoivent-ils des enjeux qui dépassent le cadre de l'école ? Cherchent-ils uniquement à se conformer aux attentes des adultes ou bien expriment-ils aussi plus librement un ressenti, une perception de la guerre qui leur est propre ? Pour répondre à ces questions, une première analyse au *fil des récits* sera proposée. L'exercice particulier de la composition et la prégnance d'un discours de guerre national dans les écoles en sortie de guerre favorisent en effet la construction des histoires autour d'un *axe* qui structure la très grande majorité des récits. L'étude des différents *actes* qui rythment les rédactions des enfants permettra en fait non seulement de relever les caractères les plus partagés et les plus uniformes des récits – la mise en avant des souffrances endurées et du patriotisme de l'ensemble des civils occupés face au *barbare allemand* – mais aussi de déceler toutes les divergences qui résultent de l'expérience différente et de la situation propre à chaque enfant : son âge, son genre, l'endroit où il habite.

Ces divergences sont aussi les conséquences d'une contradiction inhérente à l'exercice. Comment en effet concilier la mémoire régionale de l'occupation centrée sur les souffrances subies par les civils avec la mémoire nationale focalisée sur l'expérience combattante ? La mémoire de l'occupation est-elle condamnée à rester celle d'une défaite, d'une humiliation ? Malgré tous leurs efforts, les enfants finissent parfois par *se trahir*, avec des mots, des phrases, mais aussi des silences, qui dévoilent la fracture laissée par les quatre années de l'occupation, et qui détonnent avec l'image idéalisée de soi et de la guerre.

Quelle place, donc, pour l'enfant dans sa propre histoire ? En est-il le héros, puisque c'est une composition scolaire qu'il rédige et que cette dernière encourage la mise en scène de soi ? En est-il uniquement la victime, au risque d'être réduit à cela et rien d'autre ? Est-il seulement un élève qui ne fait que reprendre un discours préétabli ? Et s'il est témoin, quelle signification donne-t-il à son récit ? De quoi, et pour qui témoigne-il ?

Première Partie

L'enquête de l'académie de Lille (mars - juin 1920)

**Du ministère aux salles de classe, des salles de classe au fonds
d'archives**

« Le témoin ne parle pas dans le désert¹ ». L'écriture d'un récit à un moment donné implique toujours un jeu entre celui qui parle et celui qui est prêt – ou pas – à l'écouter². Tout ce qui *entoure* le témoin influe sur sa propension à parler et sa manière de le faire. Le témoignage constitue ainsi un « acte » qui, bien souvent, à un moment donné, dans un contexte précis, répond à une situation particulière³. Les récits enfantins provoqués par les enquêtes de 1920 dans le ressort de l'académie de Lille s'inscrivent d'autant plus dans cette dynamique qu'ils résultent d'une injonction à témoigner. Les enfants ne prennent pas la parole de leur propre initiative mais ce sont les adultes qui l'imposent. Pourquoi ? Cette mobilisation des enfants peut-elle être mise en regard du contexte mémoriel particulier qui touche, en sortie de guerre, les régions libérées ? Parce qu'ils proviennent d'une enquête régionale elle-même issue d'une demande nationale, ces récits sont, à l'instar d'un jeu de poupées russes, les fruits d'un *processus* complexe qui emboîte – administration scolaire oblige – une profusion d'acteurs hiérarchiquement liés : ministre, recteur, inspecteurs d'académies et inspecteurs primaires, directeurs et directrices d'écoles, instituteurs et institutrices. L'éclosion et le devenir de ces récits produits en sortie de guerre ont donc été dictés par nombre d'instructions, de circulaires et autres notes de services, dont l'assemblage permet non seulement de retracer assez précisément l'imbrication et la circulation à la fois temporelle et spatiale des deux enquêtes, mais donne aussi à voir les considérations plurielles qu'entretiennent le ministre André Honnorat et le recteur Georges Lyon, respectivement à l'origine de la première et de la deuxième enquête, quant à la place, au sens et à la forme qu'il convient de donner à ces productions d'enfants. En retraçant ce processus, c'est donc aussi une histoire *politique* du témoignage enfantin qui nous réalisons.

Un deuxième chapitre s'intéressera aux modalités pratiques de production des récits. L'écriture dans les salles de classe induit pour l'élève qui rédige son devoir des formes de pression, d'autocensure et de mise en scène, d'autant plus que l'outil d'expression choisi pour

¹ Renaud DULONG, *Le Témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1998, p. 85.

² Michael POLLAK, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Point, 2014 (1^{ère} édition en 1990) : « Chacun de ces documents résulte de la rencontre entre la disposition du survivant à parler et les possibilités d'être écouté », p. 179.

³ Philippe ARTIERES, Pierre LABORIE, « Témoignage et récit historique », *Sociétés & Représentations*, vol. 13, n° 1, 2002, p. 199-206 : « J'ai [Philippe Artières] essayé d'éviter d'utiliser le texte autobiographique comme une illustration validant des analyses produites parallèlement, j'ai tenté de travailler sur ce que sont effectivement ces discours. C'est-à-dire que je les ai d'abord appréhendés comme des actes : des prises d'écritures. Je préfère travailler autour de l'histoire de ces textes, c'est-à-dire comprendre pourquoi il y a prise de parole à un moment donné, pourquoi, tout d'un coup, des individus ordinaires, qui n'ont pas commis de choses extraordinaires, prennent la plume. Ou pourquoi on leur donne la parole. », p. 203.

mettre en récit les souvenirs – la composition française – encourage, de par sa symbolique traditionnellement acceptée par les enseignants et les élèves, à la pratique d'une « langue de bois républicaine⁴ ». Dès lors, quel rôle l'instituteur et l'institutrice, maillons centraux des enquêtes, jouent-ils dans la correction et la sélection des travaux ? Tous appliquent-ils la consigne à la lettre ? Les questionnaires destinés aux enseignants comme les copies des élèves, ces dernières étant parfois annotées et raturées, révèlent la posture adoptée par ces derniers vis-à-vis de l'exercice qui leur est demandé. En filigrane de ce deuxième chapitre se pose la question de l'évolution qu'a pu entraîner – ou pas – l'expérience de l'occupation dans l'appréciation qu'ont les maîtres et maîtresses de leurs élèves.

Quel devenir, enfin, pour ces récits ? Les devoirs des enfants avaient d'abord vocation à figurer lors d'une exposition devant se tenir à Lille lors de l'été 1920, avant d'être envoyés à la Bibliothèque-Musée de la Guerre, nouvellement créée au château de Vincennes⁵. Cette troisième phase du *retour*, qui fait l'objet d'un troisième chapitre, révèle d'abord une certaine dichotomie entre les aspirations enthousiastes *d'en haut* et la réalisation plus morose *d'en bas*. Un grand nombre de récits ont en effet été détruits : aucune trace de travaux d'enfants pour la première enquête ; quelques fragments, c'est à dire un peu moins de 150 compositions sur des milliers envoyées par les maîtres et maîtresses, pour la deuxième. Ce nombre très réduit des copies d'enfants parmi les milliers de documents que contient le fonds de l'académie de Lille traduit-il finalement, en dehors de l'enthousiasme du ministre, un passionné d'histoire, et du recteur, un intellectuel, le peu d'intérêt et le peu d'impact que provoquent ces récits à mesure que la société française sort de la guerre ? Une enquête pour rien, devrait-on conclure ? La description en détail des compositions qui existent encore aujourd'hui et qui constituent le corpus ensuite étudié montre pourtant que l'enquête en milieu scolaire a aussi pour elle de donner la parole, malgré certains déséquilibres, à ceux qui ne l'ont habituellement pas : des enfants issus de milieux modestes et ruraux, dont des filles. Cette première partie vise donc à retracer la naissance des récits des enfants, en trois mouvements : d'abord leur genèse dans les ministères, puis leur conception dans les salles de classe, et enfin, leur *retour* jusqu'à aujourd'hui.

⁴ André CHERVEL, « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 21-34, p. 29.

⁵ La création de ce fonds documentaire est abordée dans ce même chapitre, p. 39.

Chapitre 1 – Pourquoi faire témoigner des enfants ? Le lancement des enquêtes de 1920 dans le ressort de l'académie de Lille.

Une description précise de l'origine, du déroulé et de la portée des enquêtes de 1920 dans le département du Nord, a déjà été réalisée par Philippe Marchand dans un article récent. Néanmoins, cette étude s'est avant tout attachée à questionner la deuxième enquête régionale, celle du recteur Georges Lyon, en examinant les questionnaires destinés aux instituteurs et institutrices, et non les compositions françaises rédigées par les élèves, « laissées de côté⁶ » par l'historien. Les enquêtes de 1920 gagnent donc à être analysées, notamment dans le sillage dessiné par cette première étude très détaillée, à travers le prisme de ces récits d'enfants. Quelle place a-t-on voulu leur donner ? Le choix de faire témoigner les plus petits est-il dû au ministre de l'Instruction publique André Honnorat, à l'origine de la première enquête, ou bien au recteur de l'académie de Lille Georges Lyon, qui lance la deuxième ? En filigrane se pose la question du poids qu'occupe le contexte mémoriel qui touche les régions anciennement occupées dans la décision d'exposer puis de conserver des témoignages de guerre écrits par des enfants, donc d'un possible particularisme régional dans la mobilisation de la parole enfantine au sortir de la guerre.

1. La multiplicité des enquêtes scolaires pendant et après la Grande Guerre

Les deux enquêtes qui ont lieu entre mars et juin 1920 dans le ressort de l'académie de Lille s'inscrivent dans la lignée des nombreuses enquêtes menées pendant et après la Grande Guerre. Si une majorité d'entre elles – dont les objectifs peuvent différer en fonction du moment et de l'endroit où elles sont menées – sollicitent uniquement les instituteurs et les institutrices, d'autres font également participer les enfants. Mais les travaux demandés à ces derniers ne servent bien souvent qu'à alimenter un discours de guerre à destination des plus grands et des plus petits.

⁶ Philippe MARCHAND, « Enseignants et élèves de l'académie de Lille au service de la mémoire de la Grande Guerre : les enquêtes de 1920 », *Bulletin de la Commission historique du Nord*, Lille, Archives départementales du Nord, 2017, tome 57, année 2016-2017, p. 145-175. L'auteur précise en note de bas de page : « On laisse de côté les compositions françaises qui seront l'objet d'une autre étude », p. 146. Cette étude ne semble pas avoir été encore réalisée.

A. Des enquêtes avant tout destinées aux instituteurs et institutrices

L'école est, sous la III^e République, un terrain propice aux enquêtes. Les instituteurs, institutrices, directeurs et directrices doivent en effet fréquemment rendre compte à leurs supérieurs hiérarchiques du bon fonctionnement, ou non, de leur école au quotidien (effectifs scolaires, niveau des élèves, état du mobilier, des locaux, etc.). Loin de se cantonner aux salles de classe, les enseignants accomplissent aussi souvent un « service public sans frontières⁷ ». Il n'est ainsi pas rare de les voir occuper le rôle « d'écrivains publics de la commune⁸ ». Parmi les milliers d'instituteurs et institutrices qui ont exercé à la Belle-Epoque et qui ont répondu à l'enquête de Jacques et Mona Ozouf, un nombre non négligeable, 23 %, déclarent avoir exercé, en plus de leur fonction enseignante, le rôle de secrétaire de mairie, les rendant ainsi constamment au fait des événements locaux. Des écrits du présent, donc, mais qui se conjuguent aussi au passé. Comme le rappelle Philippe Marchand, « dès le début du siècle, le ministère de l'Instruction publique encourage les instituteurs et les institutrices à mener des travaux d'érudition locale [...]. Cette invitation à découvrir les réalités locales passées et présentes ont donné lieu à la rédaction de nombreuses monographies⁹ ». Les enseignants et enseignantes, professionnels de l'écriture, apparaissent ainsi, aux yeux des autorités publiques, à la fois comme des témoins idéaux du présent et des chroniqueurs importants du passé.

Ce rôle particulier qui incombe aux maîtres et maîtresses se retrouve exacerbé lors de la Grande Guerre, et les enquêtes menées en milieu scolaire se multiplient. Dès le 18 septembre 1914, le ministre de l'Instruction publique Albert Sarraut invite ainsi les instituteurs et institutrices à rendre compte de la vie de leur commune à l'épreuve de la guerre. Ces écrits doivent se faire « l'écho vivant de la conscience publique » et constitueront un « admirable répertoire de l'histoire locale¹⁰ ». L'appel aux témoignages des maîtres et maîtresses d'école

⁷ Mona et Jacques OZOUF, *La République des instituteurs*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 294. Dans cet ouvrage, les deux historiens s'intéressent à la vie des instituteurs de la Belle-Époque, à partir des milliers de réponses obtenues par une enquête menée au début des années 1960 auprès de ces derniers, alors à la retraite.

⁸ *Ibid.*, p. 295.

⁹ Philippe MARCHAND, « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., p. 147. À titre d'exemple, voir la monographie communale exhaustive réalisée par un instituteur de Montreuil-sur-Mer, Henri Desmarest, à l'occasion d'une exposition scolaire départementale devant se tenir à Arras en 1888, Archives départementales du Pas-de-Calais (ADPdc), Dainville, 1T 8004.

¹⁰ Jean-Jacques BECKER, « La fleur au fusil », in Christophe PROCHASSON et Anne RASMUSSEN (dir.), *Vrai et faux dans la Grande Guerre*, Paris, La Découverte, 2004, p. 152-166. Cité par P. MARCHAND, dans « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., p. 147.

résulte ici avant tout d'un intérêt historique : ces derniers doivent, de par les qualités inhérentes à leur profession, participer à l'écriture de l'histoire de la guerre à l'échelle locale¹¹.

D'autres enquêtes répondent surtout à la volonté des autorités militaires d'obtenir des informations précises sur la situation dans les territoires sous domination allemande. En avril 1915, le préfet de la Meuse demande ainsi à l'inspecteur d'académie de sonder les instituteurs et institutrices sur les conditions de vie en zone occupée. Ces derniers doivent notamment préciser les points suivants : « conditions de travail sous l'occupation allemande, conditions de l'obtention de l'autorisation de rapatriement ; renseignements recueillis en territoires occupés¹² ». Les questions posées reflètent alors la signification que peut porter ce genre d'enquête : d'abord demander des informations pratiques à des maîtres et des maîtresses souvent bien au fait de la vie de leurs communes. Surtout, les récits recueillis sont autant de pièces à charge dans la « guerre des mots¹³ » qui oppose les deux camps pendant et après le conflit. Aussi, la question portant sur les conditions de l'obtention de l'autorisation de rapatriement des maîtres et des maîtresses traduit, elle, la méfiance portée envers ces rapatriés, soupçonnés d'avoir obtenu leur retour en échange de faveurs accordées à l'ennemi, voire d'être devenus des espions à la solde des Allemands. Une instruction du général Pétain aux préfets indique ainsi qu'il « importe de faire connaître pour chaque cas particulier les conditions dans lesquelles les fonctionnaires rapatriés [...] ont quitté les régions envahies, les raisons qui ont fait obtenir aux intéressés de la part des autorités allemandes les passeports et autorisations pour sortir des pays occupés¹⁴ ». La tournure de la phrase révèle bien une certaine défiance : les « raisons » qui ont conduit les « intéressés » à « obtenir » leur rapatriement ne sont-elles pas synonymes de compromission ?

¹¹ Philippe Marchand précise d'ailleurs que cette enquête nationale est inspirée d'une initiative d'abord régionale : l'idée de faire prendre des notes aux instituteurs dès le début de la guerre revient au recteur de l'académie de Grenoble, Charles Petit-Dutaillis, ancien professeur d'histoire médiévale à la faculté des lettres de Lille, de 1895 à 1908.

¹² Pascale VERDIER, *Les instituteurs meusiens, témoins de l'occupation allemande, 1914-1918*, Paris, Broché, 1997.

¹³ John HORNE, Alan KRAMER, 1914. *Les atrocités allemandes : La vérité sur les crimes de guerre en France et en Belgique*, Paris, Tallandier, 2005 (édition originale : *German Atrocities 1914. A History of Denial*, Londres, Yales University Press, 2001). Voir notamment le chapitre VI : « La bataille des rapports officiels et le tribunal de l'opinion mondiale », p. 337-472.

¹⁴ Archives départementales de l'Aube, 17 R 58, cité par Philippe NIVET dans : *Les « Boches du Nord » : les réfugiés français de la Grande Guerre, 1914-1920*, Paris, Economica, 2004, p. 382. L'enquête menée en avril 1915 dans la Meuse a cependant lieu avant cette instruction de Pétain (la date n'est pas donnée, mais Philippe Nivet indique que Pétain était alors commandant de la IIe armée, l'instruction est donc postérieure à juin 1915, moment de sa promotion).

D'autres écrits d'enseignants et d'enseignantes sont destinés à être exposés au grand public. Dans une circulaire datant du 4 avril 1917, l'inspecteur primaire de la circonscription de Saint-Pol-Arras invite par exemple le personnel enseignant des écoles primaires non-occupées à lui fournir, en vue de « L'Exposition de l'École et la Guerre » qui doit se tenir en juin de la même année, des « monographies de guerre d'Écoles » et autres « travaux personnels sur la guerre » qu'ils auraient rédigés¹⁵. Dix jours plus tard, le 15 avril, une deuxième circulaire précise que 51 monographies ont déjà été reçues, traduisant peut-être l'habitude qu'ont les enseignants à réaliser ce genre travaux dans un temps souvent limité. L'inspecteur insiste particulièrement sur la collecte de « photographies d'écoles bombardées, de bâtiments voisins touchés, d'abris ayant servi ou servant d'écoles, de bâtiments troués, démolis par les chevaux, de cimetières militaires, etc..., etc... ». Au-delà de leur rôle d'écrivain de l'histoire, les instituteurs et les institutrices constituent donc aussi des relais locaux importants dans la collecte de documents historiques.

En sortie de guerre, les enquêtes scolaires se multiplient particulièrement dans les régions libérées. Celles-ci répondent d'abord au besoin d'évaluer l'ampleur des dégâts causés par l'occupation allemande, afin d'organiser au mieux la reconstitution d'un enseignement fortement ébranlé (destructions partielles ou totales de écoles, chute de la fréquentation scolaire, dégradation de la santé des élèves...). Dès décembre 1918, le recteur de l'académie de Lille Georges Lyon demande aux directeurs et directrices des établissements secondaires de lui fournir un rapport sur le fonctionnement de leur établissement durant l'occupation¹⁶. Les *Bulletins de l'Instruction primaire* du Nord et ceux du Pas-de-Calais de 1919 et 1920 regorgent aussi de questionnaires destinés aux instituteurs et institutrices¹⁷. L'inspecteur d'académie P. Capra les appelle par exemple, dans le numéro de janvier-février 1919 du bulletin du Pas-de-

¹⁵ ADPdC, T 2837/1 - Rebreuve-sur-Canche, École publique mixte. Notes de services et circulaires. 1901-1925, 1937-1940 (1 recueil 1901-1922 ; feuilles volantes 1922-1925, 1937-1940).

¹⁶ Archives départementales du Nord (ADN), Lille, 2T 1924, rapport de la directrice du collège de jeunes filles de Valenciennes sur la marche de l'établissement pendant les quatre années d'occupation, 8 décembre 1918 ; rapport du principal du collège de Maubeuge, 2 décembre 1918. Cité par P. MARCHAND, dans « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., p. 148.

¹⁷ D'après le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand BUISSON, Paris, Hachette, 1911 (première édition en 1887) : « il existe dans chaque département un *Bulletin départemental de l'instruction primaire*, publié par l'inspecteur d'académie. C'est à une circulaire de Victor Duruy, du 14 septembre 1865, qu'est due la création de ces recueils périodiques. Ils doivent contenir les lois et décrets, ainsi que les arrêtés et circulaires ministériels et les actes administratifs départementaux concernant le service de l'instruction primaire ». Ils sont parfois aussi appelés *Bulletin de l'enseignement primaire*. Ces bulletins sont très bien diffusés à travers les écoles, à en juger par le nombre impressionnant qui en a été conservé dans les archives versées par les établissements du Pas-de-Calais.

Calais, à lui fournir des renseignements sur la fréquentation scolaire depuis décembre 1918¹⁸. Davantage que de rassembler des informations nécessaires à la remise en route de l'enseignement, certaines de ces enquêtes initient, toujours sur le plan régional, un début de mobilisation mémorielle. En février 1919, l'inspecteur académique de la Meuse appelle ainsi les instituteurs à rédiger « un mémoire retraçant, avec tous les détails [qu'ils jugeront] utiles, [leur] existence pendant l'occupation allemande¹⁹ ». L'inspecteur primaire P. Capra recommande, lui, dans le *Bulletin* d'avril-mai 1920, de « collectionner, dès maintenant, et de déposer au musée scolaire, tous les documents (cartes postales, affiches, etc...), susceptibles d'illustrer une leçon d'histoire locale qui s'impose et qui s'imposera, surtout dans quelques années. On oublie vite²⁰ ». La dernière phrase semble particulièrement révélatrice de l'état d'esprit qui habite alors les habitants des régions anciennement occupées : il faut conserver des traces de l'occupation face à la menace de l'oubli.

B. Les enquêtes scolaires et la parole de l'enfant en temps de guerre

Ces enquêtes du temps de guerre accordent-elles pour autant une place aux élèves ? Contrairement à leur maîtres et maîtresses, les enfants ne sont pas considérés comme des témoins pouvant renseigner sur des informations pratiques. En revanche, certaines enquêtes inhérentes à l'organisation d'expositions scolaires peuvent faire appel à des travaux d'élèves, notamment à des rédactions scolaires. Dans le cadre de l'exposition « l'École et la Guerre » citée plus haut, l'inspecteur primaire de Saint-Pol-Arras demande par exemple aux instituteurs et aux institutrices de lui transmettre des cahiers de roulement et mensuels²¹, ainsi que des pièces relatives aux œuvres de guerre qui auraient impliqué des enfants : « Tricot, Œuf du soldat, Vêtements... etc. ». Les travaux des élèves doivent alors refléter l'état d'esprit de la jeunesse face à l'épreuve de la guerre. Le compte-rendu de l'exposition, rédigé par l'inspecteur

¹⁸ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Pas-de-Calais*, janvier-février 1919, « Écoles primaires élémentaires et maternelles. Effectifs des élèves », p. 22.

¹⁹ Pascale VERDIER, *Les instituteurs meusiens...*, *op. cit.*, p. 7.

²⁰ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Pour les musées scolaires », p. 150.

²¹ D'après le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de Ferdinand BUISSON : « le cahier de roulement est un cahier où chaque jour un élève différent inscrit les devoirs de la journée. Un coup d'œil permet à la fois de voir si le programme est bien suivi, si les sujets de devoirs et de leçons s'enchaînent bien, et, en même temps, si les différents élèves sont à peu près, sinon de même force, du moins de force à suivre le cours fait par tous ». De même, les cahiers mensuels répertorient les premiers devoirs de chaque mois, « de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre ladite série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année ».

primaire de la Seine, et publié dans le numéro d'octobre 1917 de la *Revue Pédagogique*, résume clairement le rôle qui est donné à ces rédactions²² :

De tous les exercices scolaires de ces trois dernières années, la rédaction est assurément celle qui porte le mieux la marque de la guerre. Ce devoir est le plus sûr de renseignement pour apprécier la maturité d'esprit et de caractère que les événements ont donné à la jeune génération assise sur les bancs de l'école. Quand le sujet est à sa portée, l'enfant se montre tel qu'il est, se dévoile à nous, avec son habituelle manière de penser, la sincérité des sentiments qui l'animent²³.

La rédaction scolaire permet ainsi, selon cet inspecteur primaire, de révéler les sentiments profonds qui traversent l'enfant qui la rédige. Ces devoirs, qui portent sur des événements du quotidien, plus ou moins fictifs – « départ du mobilisé, passage du régiment, arrivée des réfugiés », etc. ... – constitueraient le « reflet exact de ses pensées, de ses émotions ». Cette confiance portée à l'égard de ce que dit l'enfant, qui peut apparaître curieuse aujourd'hui, s'explique en fait par l'idéalisation de la figure enfantine qui découle du discours de guerre à destination des adultes : les enfants sont en effet considérés, durant le conflit, comme des enfants « parfaits²⁴ » :

L'exposition de l'"École et la Guerre" est restée ouverte du 6 au 20 mai, à l'hôtel de la rue Récamier. [...] Emouvante elle a été : car de simples feuillets scolaires y retraçaient au jour le jour la tragédie, et on y feuilletait de modestes cahiers d'enfants qui, par endroits, sont débordants d'enthousiasme, frémissants de patriotisme. Réconfortante elle fut aussi : car à lire les naïves et fières rédactions d'écoliers, on

²² La *Revue Pédagogique* est un périodique mensuel publié à partir de 1878, et rattaché officiellement au Musée pédagogique et Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire lors de sa création en 1882. D'après l'article de Maurice PELISSON consacré aux « musées pédagogiques » publié dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand BUISSON, la *Revue Pédagogique* constitue un « congrès pédagogique permanent et universel », comprenant « des articles de fond sur des sujets de doctrine, de critique ou d'histoire pédagogique ; quelques morceaux empruntés à la pédagogie étrangère ; un choix des rapports et des mémoires les plus intéressants et les plus instructifs parmi ceux qui sont adressés au ministère à la suite de missions ou d'inspections générales ; un échange de communications sur les questions d'intérêt scolaire que les circonstances mettent en lumière ; une revue de la presse française et étrangère donnant la primeur des articles ou des publications importantes qui ont trait à l'éducation ; un courrier de l'intérieur et un courrier de l'extérieur, double chronique du mouvement pédagogique en France et à l'étranger ».

²³ A. LACABE-PLASTEIG, « L'École pendant la Guerre. D'après l'Exposition de "l'École et la Guerre" de la Ligue de l'Enseignement, à Paris », *Revue Pédagogique*, tome 71, n° 10, octobre 1917, p. 340-377, p. 351.

²⁴ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, op. cit., p. 213. Sur cette vision quasi-univoque des adultes, voir le sous-chapitre « L'enfance parfaite », p. 213 à 216 du même ouvrage.

entend des cris d'indignation, non des paroles de haine ; l'inspiration en est faite de pitié pour les victimes et d'horreur pour l'assaillant, d'admiration pour les défenseurs et de foi en la victoire²⁵.

Ces rédactions, soigneusement sélectionnées doivent *rassurer*. Les récits, qui mettent en scène la mobilisation à la fois culturelle et matérielle sans faille des enfants ne servent en effet bien souvent qu'à confirmer une certitude préétablie : « la jeune génération est admirable dans le présent comme elle le serait dans l'avenir²⁶ ». D'autres publications issues d'enquêtes plus modestes, toujours menées en milieu scolaire, relaient le même constat. Dans un article publié dans le numéro de juillet-décembre 1915, intitulé « Récits et Impressions d'Enfants sur la Guerre », un professeur présente ainsi deux rédactions d'écoliers, vraisemblablement écrites en classe et qui, selon lui, ne peuvent, elles aussi, « mieux montrer [...] les sentiments qui animent notre jeunesse²⁷ ». Ces travaux, sans fausse note, sont si bien écrits qu'ils en deviennent suspects, d'autant plus que la première élève à témoigner n'est autre que la fille de l'auteur... Celle-ci décrit dans sa rédaction le retour de soldats blessés à la gare de Lyon en juillet 1915 :

Pauvres martyrs ! ... Mes compagnes et moi, et toutes les personnes présentes, les regardions avec pitié, douleur, mais aussi admiration. On comprenait, en cet instant solennel et touchant, toute la grandeur du sacrifice demandé par la Patrie à ces nobles victimes du devoir [...] Vous avez raison, chers mutilés, de croire qu'on fera l'impossible pour adoucir votre sort ! Votre confiance ne sera pas trompée ! Tous nous nous unirons pour vous aider ! Alors seulement nous commencerons à vous payer une partie, bien minime, de notre dette envers vous²⁸ !

Tout doit montrer dans ce récit l'implication consciencieuse de la jeunesse à l'effort de guerre. L'enfant *comprend* que le sacrifice de son aîné, consenti avant tout pour lui, l'engage par une *dette* avant tout morale à ce dernier. Comment douter, face à ce tableau solennel, émouvant et *forcément* sincère, puisque réalisé par l'enfant lui-même, de l'adhésion de la jeunesse à cet engagement ?

²⁵ A. LACABE-PLASTEIG, « L'École pendant la Guerre... », art. cit., p. 341-342.

²⁶ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, op. cit., p. 213.

²⁷ SAGLIASCHI, « Récits et impressions d'enfants sur la guerre », *Revue Pédagogique*, tome 67, n° 8-9, août-septembre 1915, p. 192-197.

²⁸ *Ibid.*, p. 193.

Les récits des plus petits permettent aussi de relayer un autre aspect de la figure enfantine également massivement convoqué durant le conflit : celle de l'enfant victime. Dans un article publié en juillet 1917 dans la *Revue Pédagogique*, l'inspecteur d'académie de l'Oise I. Simon expose « quelques copies d'élèves d'une école de la zone délivrée de l'Oise²⁹ ». Les élèves de l'école primaire du petit village de Berlancourt, occupé par les Allemands depuis le 24 août 1914 et libéré en février 1917, devaient alors rédiger, le jour de la reprise des cours, une composition ayant pour sujet : « Que pensez-vous de la guerre ? ». Ces rédactions sont alors « d'une naïveté et d'une franchise telle » qu'elles ont « intéressé et ému » le recteur. Les petites histoires écrites par les élèves relatent en effet tous les malheurs de l'occupation : destructions, privations de liberté, travail forcé, absence de nouvelles... Louis, 11 ans, écrit ainsi :

La mobilisation de la guerre eut lieu le 2 août 1915. On était triste tout le monde car on voyer partit tout les hommes et les geunes hommes.

Quand les Allemands ont arrivés, ils rentraient dans les maisons revolver au point. Puis il ont bu le vin qu'il y avait dans les caves. Ils ont tué les cochons et les vaches pour eux manger. On était malheureux avec ces salops.

On a grand fin que sa finisse car on est tranquille et on est plus avec les bauches et le gens peuvent travailler a leur aise³⁰.

Ces récits détonnent avec ceux publiés en 1915 dans la même revue. À une vision idéalisée d'une enfance transformée en bien par la guerre, s'oppose la figure – elle aussi figée – d'un enfant naïf, innocent, fragile. Les propos tenus mais aussi la syntaxe, l'orthographe et la ponctuation changent du tout au tout : déclarations lyriques et enflammées d'un côté ; prose plus que minimaliste et orthographe mal assurée de l'autre. La publication de ces récits en apparence plus authentiques – le recteur précise avoir reproduit ces copies « sans rien y changer » – n'est pas pour autant dénuée d'intérêt. L'expression par les enfants de leur propre souffrance est la plus à même de susciter, comme les a éprouvées le recteur, l'émotion, l'indignation, la colère, face aux dommages causés aux plus petits par ces « salops » de Boches. La parole enfantine mobilisée à travers les enquêtes scolaires sert donc avant tout de support au discours de guerre des adultes. En filigrane de ces expositions et de ces publications transparaît

²⁹ I. SIMON, « Quelques copies d'élèves d'une école de la zone délivrée de l'Oise », *La Revue Pédagogique*, tome 71, juillet-décembre 1917, n° 2, p. 85-89.

³⁰ *Ibid.*, p. 87.

le leitmotiv rassurant d'une jeunesse parfaite, parfois même héroïque, ou au contraire la figure émouvante et culpabilisatrice d'un enfant victime, à protéger de l'ennemi.

Les récits enfantins rédigés à l'école ne serviraient-ils qu'à mobiliser, à rassurer, à émouvoir ? Ne déboucheraient-ils que sur des certitudes préétablies ? Rares semblent avoir été les enquêtes qui ont cherché à questionner plus en profondeur le ressenti de l'enfant face à la guerre. Cette vision étriquée de l'expression enfantine s'explique par le rapport singulièrement différent qu'entretenaient les sociétés d'alors vis-à-vis de l'expression de l'intime et du sensible par rapport à aujourd'hui. On l'a déjà relevé en introduction : « jamais peut-être l'écart n'a été aussi grand entre ce début du XXe siècle où les impressions étaient soigneusement circonscrites voire évacuées et notre période caractérisée par des sensibilités s'épanchant plus facilement³¹ ».

Certaines initiatives privées s'intéressent certes plus en détail aux productions scolaires. La Société archéologique et historique des IX^e et XVIII^e arrondissements de Paris organise par exemple, durant le conflit, en collaboration avec les instituteurs de l'école Sainte-Isaure, des concours de dessins, ensuite conservés par l'association dans son musée du Vieux Montmartre. Mais la collection et surtout la sauvegarde de ce genre de travaux reste extrêmement rare pour l'époque³². En 1916, la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant mène, elle, une enquête auprès des élèves des écoles primaires du Rhône, afin de connaître « leur degré de connaissance des événements de la guerre³³ ». Mais le constat des enquêteurs est sans appel : « Ce serait sans doute illusion de penser que par une enquête de l'école, nous puissions tout attendre de ces jeunes âmes ». En l'occurrence, c'est précisément le caractère scolaire, donc, aux yeux des enquêteurs, artificiel, qui fait obstacle à l'analyse du vécu enfantin de la guerre : les réponses obtenues ne correspondraient pas à ce que les enfants ont réellement ressenti ou pensé, mais uniquement à ce qu'ils pensent devoir ressentir ou penser pour satisfaire les adultes. Cependant, ces quelques voix dissonantes semblent peser peu face à l'idéalisation de la parole enfantine.

³¹ Olivier FARON, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale (1914-1941)*, Paris, La Découverte, 2001, p. 16.

³² Manon PIGNOT, *La guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004, p. 7.

³³ *Nos enfants et la guerre. Enquête de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, Paris, F. Alcan, 1917, p. 14. Cité par Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants, op.cit.*, p. 241.

2. L'enquête du ministre André Honnorat (5 mars - 1^{er} juin 1920) : la mise en avant de l'intérêt historique des témoignages enfantins

La première enquête lancée par le ministre de l'Instruction publique André Honnorat en mars 1920 répond à la volonté de ce dernier de rassembler des documents devant servir à l'écriture de l'histoire de la guerre. Contrairement aux autres enquêtes du temps de guerre, l'enfant, témoin particulièrement précieux selon le ministre, a toute sa place dans cette initiative.

A. Lancement et partition de l'enquête dans le ressort de l'académie de Lille

Le 8 mars 1920, le ministre André Honnorat adresse une circulaire à l'ensemble des recteurs d'académie du territoire français. Celle-ci leur enjoint d'organiser la collecte de « manuscrits susceptibles de fournir à l'historien des données inédites soit d'ordre militaire, soit d'ordre psychologique [...], notamment les correspondances de soldats et d'officiers au front ou dans les camps de prisonniers, les carnets de route (*etc.*)³⁴ ». Ces documents ont alors vocation à alimenter la Bibliothèque-musée de la Guerre, une institution fondée en 1918, après que les époux Leblanc, un couple d'industriels parisiens, eut fait don à l'Etat, une année auparavant, de tous les documents en lien avec le conflit qu'ils avaient collectés pendant la guerre : des livres, des revues, des journaux de presse, des peintures, des dessins, des affiches, des photographies, 22 000 pièces au total³⁵. Le ministre, passionné d'histoire, veut alors contribuer à la création de ce fonds documentaire devant servir à l'écriture scientifique de la Grande Guerre³⁶. L'interprétation historique du conflit est alors indissociable du jeu politique et diplomatique entre vainqueurs et vaincus. Une grande question domine les débats : celle des responsabilités dans le déclenchement de la guerre mais aussi dans la pratique d'« atrocités³⁷ » sur les civils belges et français lors de l'invasion en 1914. Les matériaux collectés constituent alors autant de preuves pour incriminer le camp adverse. Le ministre ne manque d'ailleurs pas

³⁴ *Bulletin de l'Instruction primaire de la Vendée*, 54^e année, mai 1920, p. 53. Cité par P. MARCHAND dans « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., p. 148.

³⁵ D'après la section « Repères historiques » du site internet de La contemporaine. En 1934, la Bibliothèque-musée de la Guerre est renommée Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC). En 2018, elle devient : La contemporaine. Bibliothèque, archives, musée des mondes contemporains. Lien hypertexte : <http://www.lacontemporaine.fr/la-bdic/reperes-historiques>. Consulté le 05/02/2020.

³⁶ D'après P. MARCHAND, « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., p. 148.

³⁷ Alain PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre*, Paris, Éditions du Seuil, 2004.

de rappeler que l'Allemagne met elle aussi en place des centres de conservation documentaire. Son enquête s'inscrit donc dans la lignée des enquêtes académiques du temps de guerre qui faisaient des instituteurs et des institutrices des acteurs de premier plan dans l'écriture de l'histoire du conflit et la collecte de matériaux historiques : il faut en effet rassembler et conserver des traces du conflit pour façonner une histoire de la guerre qui légitime certaines revendications sur le plan national, pour le présent comme pour le futur. A ce stade, le ministre ne mentionne pas encore de potentiels travaux d'enfants.

Dans une deuxième circulaire datant du 31 mars, André Honnorat répond au recteur de l'académie de Lille Georges Lyon, qui lui avait alors demandé des précisions sur la nature des matériaux à collecter³⁸. Cette correspondance est particulièrement importante, car elle fait la distinction entre les matériaux relatifs à la guerre dans son ensemble et ceux propres à l'occupation : « Parmi les documents dont il s'agit, on peut distinguer ceux qui intéressent toutes les parties du territoire et ceux qui concernent plus spécialement le ressort de votre Académie ». Dans la première partie figurent les correspondances de soldats et d'officiers, les correspondances de prisonniers, les carnets de route, les mémoires et souvenirs personnels rédigés par des militaires ou des civils, des papiers pris sur l'ennemi. La deuxième catégorie comprend, elle, les correspondances clandestines, les journaux et souvenirs rédigés par les habitants des territoires occupés, des documents concernant le ravitaillement et le prix des denrées ainsi que les papiers laissés par l'occupant allemand après son départ. André Honnorat précise même, à la fin de sa circulaire, « qu'une documentation spéciale sur l'état et la vie de l'enseignement à tous ses degrés dans votre ressort pendant l'occupation offrirait également un grand intérêt ». C'est donc le ministre, et non le recteur, qui lance une deuxième enquête concernant les régions anciennement occupées. Ce dédoublement ouvre un espace d'expression plus large aux civils, même si l'accent est mis sur une mémoire résistante, à la différence des autres départements, qui doivent fournir des documents avant tout relatifs à une mémoire combattante.

Les instructions du ministre sont ensuite transmises aux enseignants à travers deux canaux différents. La circulaire du 31 mars est d'abord publiée dans le numéro d'avril-mai du *Bulletin de l'enseignement primaire du Nord* – mais, curieusement, pas dans celui du Pas-de-Calais. Les

³⁸ Cette circulaire est publiée dans la section « Lois, décrets, arrêtés et circulaires ministérielles » du *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Lettres ministérielles relatives aux documents à recueillir pour la Bibliothèque de la guerre », p. 131. Voir Annexe 2, p. 244.

consignes transitent également, courant avril, à travers les différents échelons académiques au moyen de notes de service. L'inspecteur d'académie du Pas-de-Calais transmet par exemple les instructions du ministre à l'inspecteur primaire de Lens dans une note datant du 16 avril³⁹. Le fait que ce document ait été retrouvé dans le fonds de l'école de garçons de Pont-à-Vendin dans le Pas-de-Calais confirme que l'inspecteur primaire a lui aussi relayé la consigne aux établissements de sa circonscription. Les directeurs et directrices font alors lecture des consignes aux maîtres et maîtresses, notamment lors des réunions pédagogiques, comme pour le collège de jeunes filles Fénelon à Lille, le 30 avril⁴⁰.

Données 1 – Circulation de l'enquête du ministre André Honnorat dans le ressort de l'académie de Lille (mars-mai 1920)

Date	Circulation de l'enquête
8 mars	1 ^{ère} circulaire du ministre André Honnorat aux recteurs d'académie
31 mars	2 ^{ème} circulaire du ministre André Honnorat au recteur Georges Lyon
31 mars	Circulaire du recteur Georges Lyon aux inspecteurs d'académie
Courant avril	Notes de service des inspecteurs d'académie aux inspecteurs primaires
Courant avril	Notes de service des inspecteurs primaires aux directeurs et directrices d'écoles
5 mai	Rappel du ministre André Honnorat aux inspecteurs d'académie
7 mai	Note de service de l'inspecteur d'académie du Pas-de-Calais aux inspecteurs primaires
10 mai	Note de service de l'inspecteur d'académie du Nord aux inspecteurs primaires
Fin mai	Premiers renvois des inspecteurs primaires

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06 ; *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920 ; ADPdC, T 2829 – Pont-à-Vendin, École de garçons. Notes de service et instructions de l'Inspection primaire de Lens, puis de l'Inspection primaire de Béthune (3^e circonscription), 1919-1939.

Pour ce collège, les consignes du ministre ont donc mis un mois à parvenir. N'est-ce pas trop long ? Les inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires et directeurs et directrices

³⁹ ADPdC, T 2829 – Pont-à-Vendin, École de garçons. Notes de service et instructions de l'Inspection primaire de Lens, puis de l'Inspection primaire de Béthune (3^{ème} circonscription), 1919-1939.

⁴⁰ ADN, 2T 2296, procès-verbal de la réunion du conseil des professeurs du collège de jeunes filles de Fénelon à Lille, 30 avril 1920. Cité par P. MARCHAND, dans « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., p. 149.

d'écoles ont-ils tous consciencieusement effectué leur tâche ? Et combien d'enseignants ont-ils remarqué la circulaire du 31 mars parmi la pléthore de lois, décrets, arrêtés et circulaires qui figurent chaque mois dans le *Bulletin* ? Il semblerait bien que les premiers résultats de l'enquête n'aient pas été à la hauteur des espérances du ministre, puisque ce dernier envoie une autre circulaire, le 5 mai, aux inspecteurs d'académie. Rappelant à nouveau les efforts entrepris en Allemagne et en Angleterre, le ministre « recommande d'une manière spéciale l'exécution de [sa] circulaire du 8 mars » et fixe une échéance à la date du 1^{er} juin⁴¹. Cette fois, l'information circule beaucoup plus vite : deux jours après le rappel du ministre, l'inspecteur d'académie du Pas-de-Calais transmet les instructions aux inspecteurs primaires au moyen d'une note de service annotée de la mention « urgent⁴² ». De même pour l'inspecteur d'académie du Nord, le 10 mai⁴³. Fin mai, les inspecteurs primaires commencent à envoyer les résultats de leur collecte⁴⁴.

B. Quand l'élève devient témoin

Dans sa circulaire du 31 mars, spécifiquement destinée au recteur Georges Lyon, André Honorat propose également de collecter « des devoirs d'élèves des écoles primaires ou des établissements d'enseignement secondaire, qui, ayant la guerre pour sujet, sont propres à nous révéler l'état d'esprit de la jeunesse scolaire⁴⁵ ». L'initiative du ministre semble, au premier abord, assez classique : ces récits permettront de *se faire une idée* des sentiments qui ont animé les enfants entre 1914 et 1918. Mais ce dernier recommande la lecture de deux articles écrits par un professeur d'histoire-géographie du collège d'Epernay, dans la Marne, René Maublanc, et publiés dans la *Revue de Paris* en septembre 1915 et en septembre 1918. Selon ce professeur, les rédactions des enfants ne sont en fait pas seulement des révélateurs de l'état d'esprit de la jeunesse, mais des sources historiques à part entière. Le premier article, « La guerre vue par les enfants », qui rend compte d'un travail de rédaction donné à ses élèves de troisième, doit le

⁴¹ *Bulletin de l'Instruction primaire de la Vendée*, 54^e année, mai 1920, p. 53. Cité par P. MARCHAND dans « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., p. 151.

⁴² ADPdC, T 2829 – Pont-A-Vendin, École de garçons. Notes de service et instructions de l'Inspection primaire de Lens, puis de l'Inspection primaire de Béthune (3^{ème} circonscription), 1919-1939.

⁴³ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 001. – Nord (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 27 mai 1920 au 1^{er} juin 1920.

⁴⁴ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 181. – Circonscription de Montreuil-sur-Mer (62) : notes et souvenirs issus des zones occupées et non occupées.

⁴⁵ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Lettres ministérielles relatives aux documents à recueillir pour la Bibliothèque de la guerre », p. 131.

prouver. Ces derniers devaient alors raconter ce qu'ils avaient vu durant l'invasion temporaire de l'armée allemande fin août 1914 à Épernay, une commune située au sud de Reims, à une trentaine de kilomètres du front⁴⁶.

Le professeur l'affirme, les récits sont authentiques : « leurs auteurs d'abord manquent trop d'imagination pour embellir leurs souvenirs, et leur sécheresse garantit leur véracité ; d'autre part leur spontanéité confiante assure qu'ils n'ont pas de scrupule à dévoiler leurs vrais sentiments⁴⁷ ». La mise en avant de cette qualité entre en adéquation avec la représentation de l'enfance parfaite émanant du discours de guerre national. Mais selon René Maublanc, cette sincérité est surtout un atout pour l'écriture de l'histoire de la guerre. Ce n'est pas à un adulte, mais bien à l'un de ses élèves, André A., 15 ans, à l'esprit « net et pratique, [...] observateur méticuleux, [...], qu'il faut demander le compte rendu complet et méthodique de tout ce qui s'est passé à Épernay du 29 août au 11 septembre 1914⁴⁸ ». Son récit de l'invasion puis de la retraite allemande dans la commune est en effet très détaillé. Il retrace, jour après jour, heure après heure le déroulé de l'invasion :

C'est le samedi 29 et le dimanche 30 août que commença à proprement parler la retraite des soldats français qui venaient de Charleroi. Elle fût précédée par le passage de plus de trois cents autobus, arrivant par la rue du Commerce et se dirigeant sur Paris par la rue de Grandpierre, roulant sans interruption depuis trois heures jusqu'à sept heures du soir⁴⁹.

Dès le début du récit, en seulement quatre lignes, l'enfant indique avec précision la date de départ des soldats français, leur provenance, le nombre exact de véhicules concernés, les rues qu'ils empruntent, leur direction et le moment de leur passage. Selon le professeur, cette fiabilité et cette précision dans la narration des faits ne sont pas seulement dues à l'honnêteté, mais aussi à la curiosité naturelle qui anime l'enfant. Un autre témoignage, celui de Fernand – « un garçon de quinze ans, intelligent mais ingénu, à la fois très curieux et un peu poltron » – doit en témoigner⁵⁰. L'élève raconte, à un moment de son récit, sa rencontre avec un officier

⁴⁶ René MAUBLANC, « La guerre vue par les enfants », *La Revue de Paris*, septembre-octobre 1915, tome 5, p. 396-418. Pour ne pas être trop long, l'analyse de ces articles et l'usage de citations sont réduites à leur maximum.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 396.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 396-397.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 397.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 406.

prussien à « l'expression de sauvage, de barbare », tellement « effrayante », qu'elle provoque aussitôt sa fuite. Mais malgré les avertissements de sa mère et de son parrain, et surtout, faisant fi sa propre peur, Fernand décide de ressortir : « C'était plus fort que moi, il fallait que je voie. Je sortis et me dirigeai je ne sais où. Je rencontrai ma mère et ma sœur qui me cherchaient. Ma mère voulait rentrer, ma sœur et moi voulions voir...⁵¹ ». Et quand il n'a pas directement vu, ou lorsqu'il n'est pas sûr de ce qu'il avance, l'enfant n'hésite pas, selon le professeur, à l'admettre. André mentionne par exemple dans son récit l'arrivée « d'aéros français », dont plusieurs amis lui auraient dit qu'ils étaient « blindés et armés de mitrailleuses ». Honnête, il précise ensuite : « mais je ne puis l'affirmer, n'ayant pas pu aller les voir moi-même⁵² ». René Maublanc ne manque pas de commenter ce passage : « ce détail suffit à garantir la parfaite véracité de tout le récit ». Les enfants, qui, d'après le professeur, voient *mieux et davantage* que les autres, sont donc considérés par ce dernier comme de véritables témoins, dans le sens juridique du terme. Le début du récit d'André fait d'ailleurs penser à une déposition judiciaire : « C'était le samedi et le dimanche 30 août... ».

Si l'authenticité, l'honnêteté et la curiosité sont, selon René Maublanc, des caractères indissociables de l'enfant, ce dernier a aussi pour lui de ne pas cacher ses émotions, mais, au contraire, de fidèlement les retranscrire dans son récit. Ces qualités ne sont pas directement citées par l'auteur, mais transparaissent dans la manière dont ce dernier décrit ses élèves. Fernand est « prompt au rire comme aux larmes » et « Henri L. raconte le passage des émigrés du Nord avec un mélange curieux d'observation froide et presque ironique et d'émotion attendrie.⁵³ ». Les enfants restent aussi – évidemment – extrêmement patriotes, et leurs récits ne manquent pas de mettre en avant l'aide apportée par les civils aux soldats français et le fort sentiment d'appartenance à la patrie, partagé par tous les habitants de la commune. Certains récits mettent même en scène la résistance active de l'enfant face à l'envahisseur :

Quelques-uns [soldats allemands] tâchaient de me questionner. Il y en a un, sous-officier (je me rappellerai toujours son visage sournois), qui me demanda s'il n'y avait pas des Français cachés dans la ville, ou s'ils étaient loin. Comme je voyais à quoi il voulait venir, je rentrai précipitamment à l'hôtel.

⁵¹ *Ibid.*, p. 408.

⁵² *Ibid.*, p. 399.

⁵³ *Ibid.*, p. 405.

René Maublanc n'évoque pas, ni dans cet article, ni dans celui publié en 1918, la part de mise en scène que peut contenir ce genre de passage. Au contraire, l'auteur soutient que « tout ce qui dans ces récits de collégiens est dessiné d'après nature, tout ce que leurs yeux ont vu peut donc être tenu pour juste et complet⁵⁴ ». Faut-il y voir un oubli volontaire, ou plutôt une réelle confiance accordée à l'enfant, confiance qui témoignerait de la prégnance de la vision fantasmée d'une enfance parfaite, à l'épreuve de la guerre, déjà évoquée précédemment ? Si les enfants ne mentent pas, il est alors impossible de douter de leur patriotisme sans faille, parfois même de leur conduite héroïque, ni non plus de la conduite admirable de toute la population.

Enfin, les enfants possèdent selon l'auteur une manière de percevoir et de dire les choses différente de celle des adultes. Emile C., seize ans et demi, qui compare le bruit des obus à celui d'un « train qui déraile », et pour qui « les Boches avaient la forme des singes et comme des têtes fauves » possède, à en croire son professeur, « une imagination étrange qui lui fait inventer à la fois des mécaniques compliquées et des images frappantes⁵⁵ ». De même pour Léon M. [...], « grand diable de dix-sept ans, fantasque, bizarre, qui, dans le désordre de ses impressions, laisse percer çà et là des visions singulièrement intenses » (son récit engage en effet un jeu perpétuel avec les couleurs et le mouvement). Jean R., lui, « classe ses souvenirs en une série de petits tableaux assez habilement composés⁵⁶ ». René Maublanc semble aller à l'encontre d'une critique communément faite à l'égard des écrits d'enfants, critique qui revient notamment dans le cadre de l'enquête de l'académie de Lille menée en 1920 : les enfants ne peuvent pas correctement écrire leurs récits de guerre. Le professeur, lui, souligne au contraire la capacité des plus jeunes à créer des images singulières, frappantes, issues de leur imagination. Cette remarque est cependant à nuancer selon l'âge et le niveau d'instruction propre à ses élèves : des collégiens, âgé de 15 ou 16 ans, qui maîtrisent bien la langue colorée et imagée apprise à l'école. Le professeur conclut : les enfants seraient de meilleurs témoins que les adultes.

⁵⁴ René MAUBLANC, « Épernay (16 avril 1917) », *La Revue de Paris*, septembre-octobre 1918, tome 5, p. 307-327.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 411-412.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 411-412.

« Ils ont aussi pour eux [les témoignages], je crois, d'être écrits par des enfants : cette affirmation semble plus discutable, s'il est vrai, comme on le dit, que l'enfant soit volontiers menteur. Il y a peut-être, en effet, quelques enfants vicieux qui mentent "pour le plaisir" ; mais un enfant normal ne mentira que s'il croit y avoir intérêt ; encore ne mentira-t-il pas à tout le monde, mais seulement aux gens en qui il n'a pas confiance. Aussi peut-on soutenir sans paradoxe que les enfants mentent moins que les grandes personnes, parce que leur confiance se donne plus facilement et qu'ils n'ont pas encore assez vécu pour savoir les dangers de la franchise et la valeur sociale du mensonge⁵⁷. »

L'enfant, moins menteur que l'adulte, naturellement curieux et observateur, capable, aussi, de recourir à des « images frappantes » dans ses récits, constitue donc un témoin *idéal*, à la fois par la confiance que l'on peut accorder à ses propos, et par sa capacité à toucher le lecteur. Il se démarque surtout de l'adulte par son absence de réinterprétation ou de jugement sur ce qui a été vu ou entendu, et sa capacité à retranscrire le plus fidèlement le « vrai » d'un milieu, d'un moment. Il n'est pas seulement le meilleur témoin de lui-même, mais aussi des autres. Son regard sincère, peut-être naïf, révèle ainsi, selon l'auteur, ce que les adultes n'ont pas nécessairement vu mais aussi ce qu'ils ont pu, volontairement ou pas, déformer. Les récits enfantins seraient ainsi, d'après René Maublanc, des sources de grande valeur pour l'histoire de la guerre, notamment pour révéler l'état d'esprit de la population civile dans son ensemble : « Quand on pourra faire l'histoire de cette guerre, je serais fier qu'on songeât à invoquer le témoignage des collégiens d'Épernay⁵⁸ » conclut le professeur dans son deuxième article. On comprend mieux l'importance qu'ont pu revêtir ces deux articles aux yeux du ministre André Honnorat, au point d'en partager la référence dans sa circulaire du 8 mars. Pour son enquête, qui vise à collecter des « manuscrits susceptibles de fournir à l'historien des données inédites soit d'ordre militaire, soit d'ordre psychologique », les récits d'enfants ont pu constituer une source de premier intérêt. Se dégage clairement une évolution entre les enquêtes classiques du temps de guerre, qui ne servent souvent qu'à véhiculer une image fantasmée de l'enfant, et l'enquête du ministre, qui fait des témoignages des enfants une source à part entière.

⁵⁷ René MAUBLANC, « Épernay (16 avril 1917) » ..., art. cit., p. 325.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 327.

3. L'enquête du recteur Georges Lyon (7 mai-10 juin 1920) : le récit de l'enfant au service de la mémoire de l'occupation

La partition de l'enquête nationale en une enquête proprement régionale centrée sur l'occupation et l'idée de faire témoigner des enfants ne revient pas à au recteur Georges Lyon mais au ministre André Honnorat. Ce dernier met cependant en application les idées du ministre, et les écoliers sont mis à contribution pour faire vivre la mémoire de l'occupation.

A. L'Exposition Internationale de Lille et le lancement de la deuxième enquête

Suivant les recommandations du ministre, le recteur de l'académie de Lille Georges Lyon organise une seconde enquête s'intéressant spécifiquement au milieu scolaire pendant la guerre dans le ressort de son académie. Le 7 mai 1920, il transmet une circulaire aux cinq inspecteurs d'académie de sa circonscription (Nord, Pas-de-Calais, Aisne, Ardennes, Somme) :

Dans cinq semaines s'ouvrira à Lille une Exposition Internationale. Une section y sera consacrée aux œuvres scolaires. Or il m'a été proposé d'y réserver une vitrine à des collections où seraient réunis des documents instructifs et précis se rapportant pour les régions envahies, aux circonstances les plus remarquables et aussi les plus pathétiques de l'occupation allemande [...] Nos collègues des divers ordres de l'enseignement tiendront à honneur, je n'en doute pas, de s'associer à cette féconde initiative. À ces fins, je vous serai reconnaissant de nous apporter leur collaboration, et cela, en répondant, avec tous les détails qu'il leur paraîtra utile de fournir, au questionnaire que vous trouverez ci-joint. Nos élèves eux-mêmes auront leur part dans ce vaste travail. Cette part est définie dans le complément joint au questionnaire⁵⁹.

L'exposition évoquée par le recteur correspond à l'*Exposition Internationale pour la Renaissance du Nord de la France* qui doit se tenir à Lille de juillet à octobre 1920. Celle-ci doit, d'après ses organisateurs, « mettre en lumière les procédés nouveaux issus de l'industrie, du commerce et de l'agriculture pouvant aider à la reconstruction de la région, afin d'en

⁵⁹ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 61-64 Voir Annexe 3, p. 247.

favoriser l'adoption⁶⁰ ». L'attribution d'une vitrine consacrée aux œuvres scolaires peut surprendre au premier abord puisqu'elles sont éloignées du thème de l'exposition. Compte-tenu de l'affluence attendue – « pour les organisateurs, le succès de cette exposition est assuré » et « à l'heure actuelle, presque toutes les places sont retenues et déjà les frais seraient couverts » –, il a peut-être été décidé de déborder du cadre initialement fixé pour embrasser plus largement les thèmes de l'occupation et de la reconstruction. Il semblerait également que la présence d'objets scolaires lors d'expositions diverses ne soit pas un phénomène complètement inédit : en 1884, des « objets scolaires » ont par exemple été exposés lors d'un concours régional d'agriculture à St-Omer, dans le Pas-de-Calais⁶¹. Après l'exposition, les documents collectés doivent ensuite être remis à la Bibliothèque-Musée de la Guerre.

Comme pour la première enquête menée André Honnorat, les instructions du recteur Georges Lyon sont à la fois publiées dans le *Bulletin de l'Instruction primaire du Nord* d'avril-mai et transmises au moyen de notes de service. Il semble cependant que l'information ait circulé plus rapidement : l'école de Pont-à-Vendin dans le Pas-de-Calais reçoit par exemple dès le 19 mai, soit 12 jours après le lancement de l'enquête, une notification de l'inspecteur primaire de Lens qui transmet les consignes du recteur⁶². Quelques réponses aux questionnaires mentionnent aussi parfois ladite note de service : c'est par exemple le cas de l'institutrice d'Hesdin, dans le Pas-de-Calais, qui, en en-tête, écrit : « Réponse à la Note concernant l'Exposition de Lille⁶³ ». L'instituteur de Féchain, dans le Nord anciennement occupé précise, lui : « J'ai l'honneur de vous adresser sous ce pli quelques devoirs donnés selon l'indication du dernier bulletin⁶⁴ ». Peu de maîtres et de maîtresses précisent par quel moyen leur est parvenue l'information, ce qui empêche malheureusement de savoir lequel des deux canaux de transmission – notes de service ou *Bulletin* – a eu le plus d'impact.

Ces derniers sont invités à répondre à un questionnaire⁶⁵. Une première partie « Généralités », s'intéresse à la conduite allemande dans les communes envahies (comment

⁶⁰ ADN, M541/52A, Exposition internationale de Lille (Rapport de police et lettre du personnel des expositions).

⁶¹ ADPdC, T 94. Exposition scolaire à Saint-Omer. Subventions. 1884 – Enseignement religieux aux enfants des écoles publiques. Correspondance générale. 1908-1912.

⁶² ADPdC, T 2829 – Pont-A-Vendin, École de garçons. Notes de service et instructions de l'Inspection primaire de Lens, puis de l'Inspection primaire de Béthune (3e circonscription), 1919-1939.

⁶³ La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/02/B. 163. – Circonscription de Montreuil sur Mer (62) : réponses d'enseignants concernant les troupes alliées en vue de l'Exposition internationale de Lille.

⁶⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 314. – Questionnaires portant sur l'occupation allemande. – Du 27 mai 1920 au 2 juin 1920.

⁶⁵ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 61-64. Voir Annexe 3, p. 247.

s'est déroulée l'invasion puis l'occupation ? Quelle attitude des soldats, de l'autorité militaire ? etc.). Une deuxième partie, « Des rapports de l'Autorité ennemie avec la population scolaire », se concentre, elle, sur l'impact qu'a occasionnée l'occupation sur la vie scolaire. Pour les territoires non-occupés, le questionnaire, plus court, s'intéresse aux rapports entre les civils et les troupes alliées qui stationnent potentiellement dans leur commune.

B. Sensibiliser les adultes au moyen de la parole de l'enfant

Surtout, le questionnaire contient une troisième section, intitulée « Travaux d'élèves ». Celle-ci demande aux instituteurs et institutrices de faire rédiger à leurs élèves une composition française ayant pour thème leurs souvenirs de la guerre :

III – MM. Les chefs d'établissements, instituteurs, institutrices, sont instamment priés de vouloir proposer à leurs élèves (des premières classes) un sujet de composition française dont le texte pourrait être à peu près conçu en ces termes :

Souvenirs de l'invasion. – Dites, avec simplicité et sincérité, ce que vous vous rappelez de la guerre, et faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous ayez été, soit l'acteur, soit le témoin.

Les copies de composition seront envoyées à M. l'Inspecteur d'Académie avec les réponses au questionnaire, avant le 1^{er} juin. Les copies les meilleures seront publiées, et récompensées, s'il y a lieu⁶⁶.

Contrairement à l'initiative du ministre André Honnorat, l'appel au témoignage enfantin semble plus conventionnel, car il est motivé par l'organisation d'une exposition, ce qui n'est pas inédit. À l'exception de sa circulaire du 7 mai, Georges Lyon ne précise pas exactement à quoi doivent servir les rédactions des écoliers. Toutefois, plusieurs indices laissent à penser que ces récits participent de la mobilisation mémorielle alors engagée par les régions anciennement occupées. Le recteur appelle en effet, au début de sa circulaire, à « réunir des documents instructifs et précis se rapportant pour les régions envahies, aux circonstances les plus

⁶⁶ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 61-64. Voir Annexe 3, p. 247.

remarquables et aussi les plus pathétiques de l'occupation allemande⁶⁷ ». Il précise : « En outre de l'intérêt qu'une telle présentation offrira à nos visiteurs, parfois si peu informés de ce que nos populations ont vu et de ce qu'elles ont souffert avec une si belle fermeté d'âme, on en aperçoit sans peine l'importance historique ».

L'exposition des récits des enfants répond donc avant tout à la volonté du recteur de faire connaître aux visiteurs des autres régions la réalité trop souvent oubliée ou ignorée de l'occupation. Cette entreprise semble passer par une forme de *sensibilisation* : les documents les plus intéressants sont en effet ceux qui rapportent le mieux, pour reprendre les mots du recteur, les « circonstances » les plus « remarquables » ou les plus « pathétiques » de la guerre dans les régions occupées. Or, la consigne demande aux enfants de rapporter un « épisode dramatique ». En les poussant à témoigner personnellement, en les mettant en scène, comme témoins ou comme acteurs, dans des « épisodes dramatiques », ils doivent apparaître comme des témoins mais aussi des victimes qui ont été pleinement exposées à la guerre. À travers ces récits transparaîtrait ainsi la figure de l'enfant innocent, naïf, victime éternelle de la guerre, déjà relayée durant le conflit pour mobiliser les adultes. Le recours à l'expression enfantine de la souffrance, qui constitue une forme de « mobilisation de l'intime⁶⁸ », serait ainsi un moyen de susciter la compassion et peut-être la culpabilité du public qui y serait confronté.

Cette mise en lumière d'un pathétique enfantin est consubstantielle à la dénonciation de l'occupant. En sortie de guerre, les civils qui ont vécu l'occupation s'emploient, dans les témoignages qui sont publiés, à dénoncer les « atrocités allemandes⁶⁹ ». Comme le note Philippe Salson en annexe de sa thèse sur l'Aisne occupée, les récits d'occupation sont avant tout des témoignages de type accusatoire, ils constituent des « pièces à charge contre l'ennemi, centrées sur les violences commises⁷⁰ ». Mise en place un an après le traité de Versailles qui établit la responsabilité de l'Allemagne dans le déclenchement de la guerre et un an avant le procès de Leipzig, intenté contre les chefs de guerre allemands suspectés d'avoir commis des

⁶⁷ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 61.

⁶⁸ Bruno CABANES, Guillaume PIKETTY (ed.), *Retour à l'intime au sortir de la guerre*, Paris, Tallandier, 2009 : « La fin de la guerre ne signifie pas, loin s'en faut, une déprise des instances de contrôle et leur désengagement [...] L'intime reste une cible privilégiée comme il l'avait été pendant le conflit lui-même. », p. 20.

⁶⁹ John HORNE, Alan KRAMER, *Les atrocités allemandes...*, *op. cit.* Le terme « atrocités allemandes » est mis entre guillemets lorsque sont évoqués les récits produits pendant et après la guerre et non pas les actes effectifs commis pendant l'invasion, comme le font les auteurs de l'ouvrage.

⁷⁰ Philippe SALSON, « 1914-1918 : les années grises. L'expérience des civils dans l'Aisne occupée », thèse soutenue à l'université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier, sous la direction de Frédéric Rousseau, 2013, 1102 pages, p. 1000.

crimes de guerre, l'enquête de Georges Lyon s'inscrit, elle aussi, dans cette optique dénonciatrice⁷¹. Cet aspect n'est pas directement évoqué par le recteur, mais apparaît à travers les questions qui sont posées aux institutrices et aux instituteurs, notamment la I-e) « Pouvez-vous citer quelques ordres ou prescriptions émanant de l'autorité ennemie, où se manifestait plus spécialement son système de "guerre aux civils" ?⁷² ». De nouveau, le relais, à travers ces récits d'écoliers, de la figure de l'enfant exposé à l'ennemi allemand apparaît comme particulièrement efficace pour dénoncer les exactions de l'ennemi.

Il est difficile de savoir si les deux articles écrits par René Maublanc, recommandés par le ministre André Honnorat dans sa circulaire, ont joué un rôle dans la décision du recteur de faire parler, d'exposer, puis de conserver les rédactions des élèves. Certaines des qualités prêtées à la parole de l'enfant par l'instituteur ont pu s'avérer intéressantes aux yeux du recteur. Notamment le fait que les récits des plus petits soient gage de sincérité et d'authenticité. Dans sa circulaire du 7 mai, le recteur insistait en effet particulièrement sur cet aspect : « Ce qu'il faudra surtout réclamer de leurs auteurs, ce seront les qualités de sincérité, d'exactitude. Leurs impressions personnelles nous seront précieuses, ainsi que les relations de faits caractéristiques directement observés par eux ou appuyés sur des témoignages authentiques qui leur seront parvenus⁷³ ». La consigne donnée par Georges Lyon semble assez proche des conclusions tirées par René Maublanc et relayées par le ministre André Honnorat : le témoignage de l'enfant, de par la curiosité supposée naturelle de ce dernier, de par sa fiabilité, est particulièrement précieux quand il s'agit de dégager la réalité d'un moment, et plus précisément, l'état d'esprit d'une population à un moment donné. D'où la volonté du recteur de ne pas se cantonner aux impressions personnelles des élèves, mais aussi aux faits indirectement parvenus. Les mots choisis par le recteur – sincérité, exactitude, impressions personnelles, faits caractéristiques directement observés, témoignages authentiques – traduisent sa volonté d'obtenir des récits crédibles. Les rédactions des enfants ne sont pas de simples devoirs scolaires, mais bien des pièces historiques, des preuves, qui doivent participer à la construction de la mémoire de

⁷¹ Philippe SALSON, « Dire l'occupation. Les instituteurs de l'Aisne rendent compte de l'occupation de 1914 à 1918 à leurs supérieurs », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, vol. 101-102, no. 1, 2011, p. 77-83 : « [Les questions] invitent également les enseignants à insister sur l'aspect combattant de la guerre et les violences commises par l'ennemi [...] Il ne s'agit pas tant d'une grande enquête sur ce qu'ils ont vécu de la guerre que d'un rapport à charge contre les troupes allemandes d'occupation et plus précisément sur la politique scolaire menée », p. 78.

⁷² *Bulletin de l'enseignement primaire, op. cit.*, p. 62.

⁷³ *Bulletin de l'enseignement primaire, op. cit.*, p. 63.

l'occupation. Cette authenticité supposée de la parole enfantine prend alors une valeur toute particulière dans le contexte de sortie de guerre.

Le contact prolongé des civils occupés avec l'ennemi durant le conflit dans les régions occupées est en effet source de méfiance pour les habitants restés libres. Cette cohabitation longue de quatre ans ne les a-t-elle pas *embochés* ? Dès lors, comment croire les récits des plus grands ? Ces derniers ne sont-ils pas empreints de déformations et de silences coupables ?

La propagation de l'expression « Boche du Nord » vers la fin du conflit révèle la stigmatisation subie par les civils occupés, en particulier les femmes, qui, de par leurs possibles relations avec l'ennemi allemand, auraient corrompu *du dedans* la *race* française⁷⁴. Au contraire, les plus petits, qui auraient été exemplaires pendant la guerre, et dont l'ingénuité et la candeur ne seraient pas à prouver, écriraient des récits qui ne peuvent qu'être francs et qui sont dignes d'être crus⁷⁵. D'autant plus que les enfants, sont, pendant la guerre, selon Manon Pignot, « peut-être le seul groupe dont les soldats ne peuvent pas douter. [Ils] se distinguent en cela des femmes sur lesquelles pèse notamment la suspicion d'adultère : ils se distinguent aussi des adultes en général dont les soldats redoutent l'indifférence, voire la trahison⁷⁶ ». Cette confiance serait notamment perceptible, selon l'historienne, dans les correspondances entre enfants et soldats, dans lesquelles s'exprimait une certaine forme de fraternité, voire de camaraderie. Des récits émouvants donc, mais aussi empreints d'une fibre patriotique à même de *rassurer* les adultes : non, les enfants du Nord ne sont pas différents des autres. Les adultes sont ainsi directement disculpés. Comment remettre en cause l'enfant qui dit que toute la population est restée extrêmement patriote et farouchement hostile à l'occupant ? Et si les enfants sont patriotes, c'est qu'ils ont été bien éduqués, donc rien ne peut être reproché aux adultes. Reste cependant à savoir si les enfants, dans leurs récits, *jouent le jeu*.

⁷⁴ Voir l'ouvrage de Philippe NIVET, « *Les Boches du Nord* » ... *op. cit.* : « Les populations de l'intérieur ne s'interrogent-elles pas alors sur la « race » à laquelle appartiennent ces femmes réfugiées et leurs enfants ? En effet le discours médical de l'époque, qui se diffuse largement dans la société, développe l'idée que les rapports sexuels des femmes peuvent modifier leur essence biologique », p. 414. Voir aussi l'étude de Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *L'enfant de l'ennemi 1914-1918*, Paris, Aubier Collection historique, 1995 et l'ouvrage plus récent d'Emmanuel DEBRUYNE, « *Femmes à Boches* » : *Occupation du corps féminin, dans la France et la Belgique de la Grande Guerre*, Paris, Broché, 2018.

⁷⁵ Si ces derniers ont parfois eu une entente cordiale avec les Allemands - la majorité des questionnaires des instituteurs et des institutrices admettent que les relations entre les soldats et les enfants étaient « bonnes » - ne seraient-ils pas plus facilement excusables ? Les plus petits ne pouvaient pas *reconnaître* l'ennemi et auraient donc été inconscients de leurs actes et les plus grands chercheraient surtout à en retirer un profit et n'afficheraient donc qu'une docilité de façade. Cet aspect est traité plus en détail dans le chapitre 6, p. 172.

⁷⁶ Manon PIGNOT, « Les enfants », in Stéphane AUDOIN-ROUZEAU et Jean-Jacques BECKER (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre, 1914-1918. Histoire et culture*, Paris, Bayard, 2004, p. 627-640, p. 629.

L'intérêt que porte le questionnaire au comportement des élèves face à l'occupant révèle peut-être l'aspect métonymique qu'a pu revêtir la figure de l'enfant dans la construction d'un discours sur la conduite des civils pendant l'occupation. Sur les sept questions de la section II du questionnaire, trois concernent ainsi directement ou en partie les écoliers : « d) [Des officiers] ont-ils interrogé les élèves ? Pouvez-vous citer, à cette occasion, des réponses d'élèves méritant d'être mentionnées ? » ; « e) Les élèves des établissements (écoles, etc.) ont-ils été contraints à quelques travaux manuels ? Quelle a été l'attitude des élèves dans ces circonstances ? Particularités, réponses, réflexions dignes de remarque » ; « f) Quelle a été, en général, l'attitude des soldats à l'égard des enfants ? l'attitude des enfants à l'égard des troupes ? ». Ces paroles d'enfants « dignes d'être mentionnées », « dignes de remarques » – destinées, donc, à être mentionnées et remarquées – formeraient ainsi autant de preuves qui attestent de la conduite irréprochable de l'ensemble des civils occupés.

Cette hypothèse sur la puissance attribuée au témoignage enfantin reste cependant à nuancer : si l'enfant apparaît comme un témoin idéal aux yeux de René Maublanc, du ministre André Honnorat et peut-être aussi du recteur Georges Lyon, ce n'est pas nécessairement le cas pour tous, et notamment ceux qui les côtoient de plus près. Le peu d'enthousiasme qu'éprouvent certains instituteurs et institutrices à faire écrire leurs élèves, ainsi que l'absence d'écho que suscitent ensuite ces récits, rapidement oubliés, semble en attester⁷⁷. Mais ces rédactions d'enfants restent bel et bien destinées à façonner la mémoire et peut-être ensuite à contribuer à l'histoire de la guerre, puisque qu'ils font partie des documents qui seront plus tard reversés à la Bibliothèque-Musée de la Guerre. Ce versement permet de prolonger sur le temps long cette *sensibilisation* du lecteur voulue par le recteur. La découverte, des années plus tard, de ces récits, met à nouveau en jeu cette interaction entre spectateur et parole enfantine, et les effets qui en ressortent restent sensiblement les mêmes⁷⁸.

⁷⁷ Cette dichotomie entre l'enthousiasme *d'en haut* puis l'application et la réception plus réservée *d'en bas* est abordée dans le deuxième et le troisième chapitre.

⁷⁸ Voir notamment notre introduction avec l'article de *La Voix du Nord*, p. 7. Se pose nécessairement la question de la subjectivité du lecteur. Pierre Laborie évoque ce problème dans son entretien croisé avec Arlette Fage et Philippe Artières, dans « Témoignage et récit historique », art. cit. : « Je lis de l'émotion, mais est-ce que c'est moi qui la mets, ou le texte qui me la donne ? Est-ce mon émotion, celle du texte ou de l'auteur qui l'a écrit ? Et quelle est-elle exactement ? », p. 201-206, p. 206.

C. L'acte du témoignage comme pacte mémoriel

Plus que de marquer les adultes qui y sont confrontés, ces témoignages servent aussi à mobiliser les élèves qui les écrivent. Dès le début du conflit, les enfants, pour qui les adultes disent se battre, se voient assigner partout en France la lourde charge de la mémoire de la guerre et de ses morts⁷⁹. L'école participe à la diffusion de ce discours avec les leçons de tous les jours, les remises de prix et les cérémonies de commémoration. Dans son discours destiné aux élèves du lycée Condorcet, lors d'une remise de prix durant l'été 1915, le vice-recteur de l'académie de Paris rappelle ainsi aux élèves l'importance de leur tâche :

Et maintenant, grands et petits, entendez quelques conseils. Tout d'abord, souvenez-vous, et qu'après se souviennent vos enfants et les enfants de vos enfants, longtemps, longtemps, longtemps. La France, aimable et sociable, a l'oubli facile. Mais cette fois, il faut qu'elle se souviene, car vraiment le flot des crimes a dépassé toutes bornes. Et ce serait trahir les victimes que d'oublier leurs supplices et de pardonner à leurs bourreaux⁸⁰.

L'appel du recteur dénote bien l'entreprise de culpabilisation alors exercée à l'encontre des plus jeunes : la permanence et la transmission de la mémoire s'apparente à une dette que doivent honorer les enfants et les générations suivantes. Oublier, ce serait trahir ceux, qui, chaque jour, se sacrifient pour leur assurer un avenir qu'on espère pérenne. Cette injonction mémorielle est d'autant plus vive en sortie de guerre que l'aspect meurtrier et destructeur des quatre années de combat se révèle à tous. La responsabilisation de l'enfant ne revêt cependant pas la même intensité selon le statut et la situation de ce dernier. Les études respectives de Manon Pignot sur les expériences enfantines de la Grande Guerre et d'Olivier Faron sur les pupilles de la nation soulignent le poids particulier qui pèse sur les orphelins de guerre, chargés d'honorer, parfois à leurs dépens, les pères disparus⁸¹. Cette pression particulière fait de ces enfants une « communauté, scellée par le deuil et l'hommage⁸² ».

⁷⁹ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie, Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012, p. 374.

⁸⁰ « I. Discours prononcé par M. Louis Liard, vice-recteur de l'académie de Paris, à la distribution des prix du lycée Condorcet », *Revue Internationale de l'enseignement*, tome 69, 1915, p. 283-287, p. 285.

⁸¹ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie*, op. cit., p. 376 ; Olivier FARON, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale (1914-1941)*, Paris, La Découverte, 2001.

⁸² Olivier FARON, *Les enfants du deuil*, op. cit., p. 217.

L'expérience de l'invasion et de l'occupation, puis le contexte mémoriel clivant d'après-guerre entraînent aussi une distinction entre les enfants occupés et ceux restés en territoire libre. Les enfants du Nord forment également après-guerre une « communauté » à part soumise à une mobilisation mémorielle particulière – peut-être plus forte – que celle des territoires restés libres. L'absence de documents qui attesteraient – si ce n'est d'une politique apparente, du moins d'une volonté sous-jacente de faire vivre cette mémoire particulière chez les élèves des territoires anciennement occupés – nous empêche cependant de mesurer l'ampleur qu'a pu revêtir cette dynamique régionale au regard de la mobilisation enfantine mémorielle nationale, centrée sur le sacrifice du poilu combattant⁸³. Il apparaît néanmoins que cet exercice de témoignage proposé par le recteur peut bien être considéré comme une manière de rappeler aux enfants le rôle qui leur incombe alors : porter la mémoire de l'occupation. Ce rôle de *porteur de mémoire* dans le temps l'est également dans l'espace, puisque les enfants apportent aussi la *bonne parole* à la maison.

L'écriture testimoniale entraîne implicitement l'expression d'une *promesse*. Comme le démontre Renaud Dulong dans son étude sur le témoignage, « l'effet pragmatique de l'annonce autobiographique est à longue portée », elle « scelle le destin du narrateur⁸⁴ ». En disant : « je l'ai vu » ou « j'étais là », l'enfant change donc d'état : d'élève il passe à témoin. Le support choisi, une composition écrite, renforce la valeur injonctive que revêt cet exercice de témoignage. Sous la III^e République, la composition française est en effet considérée par les adultes comme un puissant vecteur d'édification morale à destination de la jeunesse. En plus de familiariser les plus petits avec l'écriture, elle doit aussi « favoriser l'intégration de l'enfant dans la société française [...], et cela de deux façons : en le "moralisant" et en développant chez lui le sentiment patriotique⁸⁵ ». Durant la Grande Guerre, les rédactions faites en classes participent au relais du discours mobilisateur à destination de l'enfance. Le schéma est alors souvent le même : à travers les sujets, les élèves sont *mis en situation*, c'est-à-dire confrontés à des événements, des problèmes du quotidien, très plausibles, mais dont la nature reste parfois fictive. Ils doivent alors spécifier la posture, le comportement qui convient à tout bon petit

⁸³ Aucun compte-rendu de réunion pédagogique – des documents qui témoignent normalement bien des politiques scolaires menées à l'échelle locale – n'a été retrouvé pour les territoires anciennement occupés sur la période 1914-1920. Rien de révélateur non plus dans les quelques discours prononcés par le recteur lors de remises de prix ou de réouvertures d'établissements après-guerre, ou dans les souvenirs de guerre de Georges Lyon, qui n'évoquent que très peu les enfants.

⁸⁴ Renaud DULONG, *Le Témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1998, p. 166.

⁸⁵ André CHERVEL, « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 21-34, p. 28.

soldat. Une composition rédigée le samedi 9 octobre 1915 à l'école Pierre Bertrand à Boulogne-sur-Mer, non-occupée durant le conflit, a ainsi pour sujet : « Votre père est mobilisé. Dites comment vous vous conduisez en son absence pour montrer que vous êtes une bonne petite fille⁸⁶ ». L'élève, qui a obtenu 8/10 pour ce travail, fait alors une multitude de promesses : « Je travaille avec ardeur en classe », « À la maison, je fais mon possible pour satisfaire maman. Je ne suis plus l'enfant rieuse et étourdie d'avant la guerre. Je suis devenue sérieuse ». La fin est particulièrement évocatrice : « Papa avait trop de peine, je l'encourage. Je lui promets d'être sage et obéissante. "Yvonne tiendra sa promesse, ajoute maman ; c'est une bonne petite fille" ». Si cet exemple montre en quoi la composition participe à la diffusion d'un discours incitant au dévouement de l'enfant et pousse ce dernier à faire des promesses, il révèle également le problème que pose ce type d'exercice quant à l'écriture d'un témoignage sincère et authentique : l'enfant ne risque-t-il pas de dire uniquement ce qu'on attend de lui, et non pas ce qu'il a réellement vu et ressenti ?

L'initiative de faire témoigner des élèves en sortie de guerre revient donc d'abord au ministre André Honnorat, lorsque celui-ci met en place sa première enquête, qui prend la forme d'une collecte de documents « historiques » sur l'ensemble du territoire national. Les récits enfantins sont alors considérés par celui-ci comme des documents particulièrement intéressants pour la future construction d'une histoire du conflit, en particulier pour ce qui concerne l'état d'esprit des populations civiles. Le recteur Georges Lyon ne fait donc que reprendre l'idée du ministre, sous une forme plus classique, pour sa propre enquête : il n'est donc pas possible de parler d'un particularisme régional dans le recours à la parole de l'enfant du Nord occupé. En revanche, le recteur est plus prompt que le ministre à assurer la réalisation du projet. Ce qui n'était qu'une proposition assez vague pour la première enquête devient une prescription pour la deuxième : les instituteurs et institutrices doivent envoyer avec leurs questionnaires des compositions d'élèves qui répondent à une consigne donnée. Il est donc possible de parler de *réappropriation* régionale. La manière d'appréhender le témoignage enfantin oscille entre héritage et nouveauté. Ces rédactions d'écoliers doivent d'abord participer à un effet de *sensibilisation* et sont susceptibles, de par la consigne qui est donnée à l'exercice, de relayer la figure stéréotypée de l'enfant victime et de l'enfant *parfait*. Sur ce plan, l'enquête du recteur

⁸⁶ La contemporaine, F delta 1126/08/C. 796. – Gruson (59) : Quatre années de guerre. Le titre de la cote est trompeur. Il s'agit en fait du cahier de roulement de l'école de Boulogne-sur-Mer entre 1915 et 1916.

s'inscrit dans la lignée des initiatives du temps de guerre et semble bien éloignée des premiers « textes libres » qui émergent, la même année, dans les classes de l'instituteur Célestin Freinet⁸⁷. Mais Georges Lyon semble aussi considérer ces rédactions comme des documents ayant une réelle valeur historique, ce qui révèle, peut-être, une évolution notable par rapport au temps de guerre dans la manière de percevoir le témoignage de l'enfant. Une fois les instructions transmises aux instituteurs et aux institutrices, comment l'exercice se déroule-t-il dans les salles de classes ?

⁸⁷ La définition donnée Célestin FREINET dans son ouvrage *Texte libre*, Cannes, Éditions de l'École moderne française, 1960, montre bien l'écart conceptuel avec l'entreprise menée par Georges Lyon : « Le texte libre doit être vraiment libre, c'est-à-dire qu'on écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous. L'enfant écrira son texte spontané sur un coin de table le soir ; sur ses genoux, en écoutant parler sa grand-mère qui ressuscite pour lui des histoires étonnantes du temps passé ; sur le cartable, avant d'entrer en classe et aussi, naturellement pendant les heures de travail libre que nous réservons dans notre emploi du temps. », p. 13. Selon Élise Freinet, dans *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1969, p. 33, le premier texte « libre » porte, en octobre 1920, sur une course d'escargots.

Chapitre 2 – En pratique : faire parler l'enfant dans les salles de classes

Le contexte mémoriel, politique et social propre aux territoires anciennement occupés apparaît comme une *situation* qui favorise le recours au témoignage enfantin et qui est susceptible d'aiguiller celui-ci. L'étude des modalités de production – c'est-à-dire des conditions *pratiques* dans lesquelles les enfants sont amenés à témoigner – révèle, elle aussi, un certain nombre de contraintes qui influent grandement sur la construction puis le devenir de ces récits. La composition française, qui sert de support au témoignage, favorise la mise en scène de soi et l'expression de sentiments endimanchés. Cet exercice, qui est normalement évalué prédispose fortement les écoliers à répondre à ce que les adultes attendent d'eux. Les meilleures compositions ne constitueraient-elles alors pas les pires témoignages ?

C'est pourquoi le rôle joué par les instituteurs et les institutrices est particulièrement important, d'autant plus qu'il n'y a pas de « négociation¹ » entre l'élève et son professeur. Ce dernier a tout le loisir de modifier, de mettre en valeur mais aussi de ne pas transmettre les copies dont il dispose. Toutes les productions enfantines qui nous sont parvenues impliquent certes une part d'encadrement des plus grands. Comme le rappelle Manon Pignot, « il n'y a pas plus de parole enfantine "pure" qu'il n'y a d'enfance "innocente"² ». Dans le cadre des enquêtes de l'académie de Lille, le contrôle exercé par les enseignants semble particulièrement prégnant. Les récits qui existent encore aujourd'hui sont ceux qui ont répondu aux attentes des adultes : ils témoignent donc sans doute de ce que les élèves racontent ou pensent devoir raconter mais assurément de ce que les instituteurs et les institutrices ont compris de l'exercice.

En filigrane se posent deux questions, qui sont en fait liées : les maîtres et les maîtresses, qui sont presque tous restés à leur poste durant l'occupation, au côté de leurs élèves, considèrent-ils ces derniers comme des témoins fiables et autonomes ? L'épreuve de l'occupation, vécue en commun, a-t-elle fait évoluer le regard porté sur l'enfant ? Aussi, à quel point la position des enseignants – qui doivent dans leur questionnaire fournir des informations sur la vie de leur école pendant la guerre, et donc rendre compte de leur propre comportement durant cette période – influe-t-elle sur leur manière de considérer les compositions ? Autrement dit, ne vont-ils pas chercher à se mettre en valeur à travers les rédactions qu'ils envoient ?

¹ Michael POLLAK, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Point, 2014 (1^{ère} édition en 1990), p. 187.

² Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie, Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012, p. 12.

1. Composer et témoigner : une contradiction par nature ?

L'exercice de la composition initie les élèves à la pratique d'une rhétorique scolaire toute particulière. Cette rhétorique semble, au premier abord, antinomique avec l'écriture d'un témoignage authentique et sincère.

A. La composition et la rhétorique scolaire guerrière : langue de bois républicaine et fictionnalisation du vécu

L'introduction officielle de la composition française dans l'enseignement primaire avec l'arrêté du 27 juillet 1882 de Jules Ferry répond à une finalité précise : ces nouveaux exercices de rédaction, qui portent sur « les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants » doivent, en plus de les habituer à la pratique de l'écriture, contribuer à leur édification morale et civique³. La mise en scène des élèves dans des situations du quotidien – à la maison, à l'école, dans la rue... – doit permettre de leur inculquer ce qui est bien et ce qui ne l'est pas. Selon Marie-France Bishop, les rédactions scolaires sous la III^e République favorisent ainsi une forme « d'analyse des enfants de leurs comportements⁴ ». Selon André Chervel, l'écriture est alors voulue comme une confession, une « catharsis », l'élève rédigeant « de la façon la plus édifiante possible [...] les petites histoires d'oiseau qu'il faut protéger, de pauvres ou de malades qu'on lui demande de raconter, ou écrivant à son cousin une lettre imaginaire pour l'inviter à mieux se tenir en classe⁵ ».

Durant la Grande Guerre, la composition constitue un instrument phare dans la diffusion du discours de guerre à destination des enfants : ces derniers doivent y montrer en quoi ils sont de bons petits soldats. Les rédactions rédigées en classe favorisent aussi l'intégration des « deux faces du patriotisme guerrier : l'avant de l'héroïsme des nôtres, le revers de la lâcheté barbare des ennemis⁶ ». En sortie de guerre, ces deux aspects – mise en scène de l'enfant en bon petit soldat et relais d'un discours qui oppose une « identité collective idéalisée » à « un ennemi

³ Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... » *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, p. 11.

⁴ *Ibid.*, p. 28.

⁵ André CHERVEL, « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 21-34, p. 28.

⁶ Olivier LOUBES, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, p. 28.

déshumanisé⁷ » – continuent d'alimenter les sujets des rédactions scolaires. Une composition de l'école mixte d'Incourt, dans le Pas-de-Calais non occupé, datant du 23 juin 1919, doit par exemple traiter le sujet : « En l'absence de son père mobilisé, le jeune Pierre, âgé de 14 ans, le remplace à la ferme. Montrez-le au travail⁸ ». L'élève conclut ainsi son récit : « Pierre est heureux de se rendre utile, lui aussi à la Patrie ; c'est un héros comme son père ».

La pratique de la composition est aussi étroitement liée à celle de la lecture. Comme le rappelle Marie-France Bishop, la rédaction en classe constitue souvent le « point d'orgue dans l'organisation de la semaine scolaire : tout commence par la lecture d'un texte qui donne le thème, suivie de leçons de vocabulaire et grammaire, auxquelles s'ajoutent des dictées et une récitation qui facilitent la mémorisation des expressions du vocabulaire ». La rédaction en classe forme alors la « dernière étape du dispositif, elle est nourrie de tout ce qui l'a précédée. Elle reprend le thème et met en scène l'élève dans une situation proche de la lecture⁹ ». La rhétorique scolaire guerrière s'appuie alors notamment sur des récits de fiction relayant la figure de l'enfant héroïque, tels qu'on en trouve par exemple dans littérature de jeunesse, notamment dans les « Livres roses pour la jeunesse », et dans la presse. En fin et en sortie de guerre, les publications destinées à la jeunesse qui narrent l'histoire de l'occupation se concentrent également sur les grandes figures héroïques et mettent l'accent sur la résistance des populations civiles. La collection « Patrie », qui publie des fascicules illustrés destinés à la jeunesse, fait ainsi paraître aux éditions F. Rouff : *Miss Cavell, héroïne et martyre*, d'A. Norec, en 1917, *La Délivrance de Noyon*, de Jean Petithuguenin, la même année, *La Revanche de Sedan*, de Paul Carillon, en 1919... *La Guerre des femmes*, écrit par Antoine Rédier, raconte l'histoire de Louise de Bettignies, civile qui a monté un réseau d'informations pour l'armée britannique durant l'occupation. L'ouvrage est souvent utilisé comme « livre de prix » destiné aux écoliers¹⁰. Si la composition a été pensée comme un ferment de la culture de guerre à destination de l'enfance, si celle-ci a cherché à transmettre aux élèves une représentation idéalisée de soi et de l'autre dans le contexte de la guerre, ces derniers ne vont-ils pas répéter ce discours dans leurs rédactions ? La mise en avant dans la littérature destinée à la jeunesse d'une mémoire combattante et héroïque de l'occupation ne risque-t-elle pas aussi d'influer sur les récits ? Ce

⁷ D'après le diagramme de la culture de guerre réalisé par John HORNE dans « Locarno et la politique de démobilisation culturelle : 1925-1930 », 14-18. *Aujourd'hui. Today. Heute*, n° 5, mai 2002, p. 45-53, p. 46.

⁸ La contemporaine, Nanterre, F delta, 1126/06/C. 183. – Incourt (62), école mixte : devoirs d'élèves rédigés aux cahiers de roulement de 1916 à 1919 (extraits).

⁹ Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... », *op.cit.*, p. 24.

¹⁰ Toutes ces références sont citées par Philippe NIVET, dans *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 338-339.

lien entre littérature, discours guerrier et rédaction scolaire est extrêmement apparent dans le récit que fait Mona Ozouf, dans sa *Composition française*, de la scolarité de sa mère, au début du XXe siècle :

[Les institutrices] prêtent des livres à leur meilleure élève, reçue « première du canton » au certificat d'études, avec une rédaction remarquable sur ce sujet d'époque : "Une route du front raconte son histoire". Son frère et elle [la mère de Mona Ozouf], lecteurs voraces, dépensaient le peu d'argent qu'ils avaient dans l'achat des "livres roses" qu'éditait alors la maison Larousse à raison de deux fascicules par mois. [...] Et ces livres roses, précisément, spécialisés dans les récits patriotiques et dans l'héroïsme enfantin, racontaient à l'envi l'histoire des gamins bruxellois résistants et de vaillantes petites têtes blondes à tresses, capables de tenir victorieusement tête en Alsace à des régiments d'obertlieutnants¹¹.

La réussite de l'élève repose dans sa capacité à réemployer ses propres lectures pour construire son récit ; en plus de les familiariser avec un vocabulaire et une syntaxe développés, la littérature de jeunesse constitue donc un fonds dans lequel les enfants peuvent puiser pour écrire des *histoires*. Or, ces dernières privilégient souvent le fantasmé, l'imaginé, parfois à l'extrême, au détriment de la vraisemblance de ce qui est raconté : une rédaction écrite en 1921 par un élève de l'école d'Oeuf-en-Ternois, dans le Pas-de-Calais non-occupé, dresse ainsi un portrait pour le moins idéalisé de la guerre :

1 – Dimanche en allant me promener dans la campagne, j'aperçus au loin un militaire qui venait à moi. Quand il fût bientôt à quelques pas de moi je vis que c'était un cousin qui revenait en permission. Tout en causant, j'ai remarqué qu'il avait la croix de guerre sur la poitrine. [...]

3 – Les parents lui demandèrent pourquoi il avait cette croix et il se mit à raconter son histoire. Il dit qu'il avait été pris par six allemands et qu'ils l'avaient entouré, et que sans perdre son sang-froid il s'était dégagé de ces six barbares. Alors quand il avait rejoint son régiment son Colonel lui avait remis cette croix de guerre.

¹¹ Mona OZOUF, *Composition française : Retour sur une enfance bretonne*, Paris, Gallimard, 2009, p. 64.

4 – Je prendrai toujours la résolution de ne jamais perdre mon sang froid, de me défendre courageusement et de faire comme lui¹².

La copie n'est pas notée. Mais le fait qu'elle ait été conservée par son instituteur n'est pas anodin. Le caractère très patriotique des autres exercices retrouvés dans le fonds de cet établissement laisse aussi à penser que cette rédaction a pu constituer, aux yeux de l'instituteur une bonne copie. Or ce récit, raconté à la première personne du singulier, est présenté comme s'il était vrai. S'il n'est pas impossible que cet élève ait effectivement un cousin ayant obtenu la croix de guerre, sa description de l'affrontement guerrier relève probablement de l'imaginaire. Ces deux exemples résument tous les aspects problématiques qu'engendrent la composition dans l'écriture de soi : de par sa propension à relayer un discours guerrier fantasmé – « il dit qu'il avait été pris par six allemands et qu'ils l'avaient entouré, et que sans perdre son sang-froid il s'était dégagé de ces six barbares » – à moraliser et faire promettre à l'enfant – « je prendrai toujours la résolution de ne jamais perdre mon sang froid, de me défendre courageusement et de faire comme lui » – et à s'appuyer sur des récits littéraires préexistants, la composition fait courir le risque de la langue de bois républicaine et de la fictionnalisation du vécu. Encore une fois, Mona Ozouf résume, dans le récit de son enfance bretonne, ce que peut signifier, pour un bon élève, une composition :

L'école est le lieu d'une bienheureuse abstraction, on y est hors d'atteinte de ce qui, à l'extérieur, est menaçant ou douloureux. Est-ce la raison pour laquelle j'aime tant l'école ? [...] J'aime tout ce qu'on y apprend [...], les rédactions, où nous devons si souvent raconter ce que nous n'avons jamais expérimenté : un pique-nique au bord de l'eau, une fête de famille, une promenade en forêt, une tempête en mer ; mais rien de tout cela n'est embarrassant, puisqu'on peut loger dans un récit de pure fiction toutes ses lectures. Quelque chose, par ailleurs, nous chuchote que ce n'est pas la vérité qu'on nous demande à l'école. Nul n'attend de nous un constat réaliste ; on nous fait mettre en dimanche pour « chanter », comme nous savons qu'il faut le dire dans les rédactions, des travaux et des jours imaginaires, et c'est bien ce qui nous convient¹³.

¹² Archives départementales du Pas-de-Calais (ADPdc), Dainville, T 4146 – Œuf-en-Ternois (Pas de Calais). École publique de garçons. Préparations de classes et devoirs, vers 1921.

¹³ Mona OZOUF, *Composition française*, *op. cit.*, p. 109. La composition est vécue positivement par la jeune Mona, car mettant de côté tout particularisme excluant, et faisant appel au littéraire. Ce n'est le cas de tous les élèves. L'ouvrage de Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... », *op.cit.*, donne ainsi l'exemple de l'écrivaine Annie Ernaux, pour qui le « faire comme si » de l'école entraîne le sentiment d'être jugé et désavoué.

Ce qui prime donc dans la pratique de la composition, ce n'est pas de se raconter soi-même, mais de « faire comme si ». Placé dans une situation fictive, l'élève doit raconter, au mieux, ce qu'il est attendu de lui. L'écriture du récit relèverait ainsi, d'après Marie-France Bishop, d'un « pacte fictionnel et implicite » entre l'élève et son instituteur ou institutrice : « l'histoire personnelle fournit la matière, mais le vécu de l'élève n'est jamais le sujet du texte, il s'agit dans la plupart des cas de traiter d'un problème de morale ou de bon sens, en prenant appui sur un vécu idéal¹⁴ ». Aussi, souvent, les devoirs les moins bien notés seront ceux qui paradoxalement, furent peut-être les plus sincères.

B. Un intitulé ambigu : « l'épisode dramatique »

La fictionnalisation du vécu inhérente à la pratique de la composition républicaine est en fait étroitement liée à l'intitulé du sujet qui est soumis à l'élève. Certaines rédactions invitent ces derniers – souvent très explicitement – à faire usage de leur imagination. La composition française proposée à l'école Pierre Bertrand à Boulogne-sur-Mer et recopiée dans le cahier de roulement le lundi 10 juillet 1916 a ainsi pour sujet : « Pas de nouvelles du soldat depuis six jours. Maman s'inquiétait. Même si elle ne le disait pas, vous vous en apercevez. Et vous ? Que pensez-vous ? Rappelez-vous ce qui s'est passé et dites-le aussi bien que possible¹⁵ ». Face à ce sujet, l'écolier, placé dans une situation préalablement définie, doit inventer. La dernière phrase de la consigne est particulièrement ambiguë. L'élève doit en effet « se rappeler ce qui s'était passé » et le dire « aussi bien que possible », comme s'il avait, en définitive, réellement vécu l'événement. Une autre composition tirée du même cahier a en revanche pour sujet : « Changements que vous avez remarqués dans votre ville pendant la guerre : les rues, les établissements de commerce, les gares, les réjouissances ». Tous les sujets n'impliquent donc pas la même part de fiction dans ce qui va être raconté.

En réponse au premier sujet, l'élève essaye de broder, comme il le peut, pour produire un récit qui s'appuie avant tout sur son imagination et peut-être ses lectures : « Depuis dix jours, nous sommes sans nouvelles de papa, et maman s'inquiète [...] Maman me dit pas son chagrin, mais je m'en aperçois bien. [...] Enfin le facteur nous apporta une lettre. [...] Elle apprit qu'il était toujours en bonne santé mais qu'il n'avait pas eu le temps d'écrire. ». L'élève se met alors

¹⁴ Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... », *op. cit.*, p. 51.

¹⁵ La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/08/C. 796. – Gruson (59) : Quatre années de guerre.

en scène : « Quelquefois quand je rentre de l'école plus tôt que d'ordinaire je la trouve en pleurs ; alors je lui dis quelques mots d'encouragement ». L'enfant en charge de la deuxième rédaction rédige en revanche un récit qui se veut avant tout, comme le demande la consigne, descriptif : « Sur la chaussée circulent des automobiles de la croix rouge anglaise [...] Le soir vers 9 heures, les rues non éclairées sont calmes, les projecteurs illuminent le ciel. [...] Les représentations sont supprimées au Casino et au théâtre municipal. Mais depuis quelques temps les cinématographes sont réouverts ». L'écopier s'en tient à une description réaliste de ce qui l'entoure, qui n'implique pas ou peu de mise en scène – la première personne du singulier est presque totalement absente – et dans laquelle la promesse de l'enfant en conclusion est moins visible.

La consigne donnée aux élèves dans le cadre de l'enquête de l'académie de Lille est assez ambivalente. La première partie du sujet – « Dites ce que vous vous souvenez de la guerre¹⁶ » – très générale, laisse aux enfants une marge d'expression, au premier abord, assez importante. En revanche, la deuxième partie est plus problématique : « Faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous ayez été soit l'acteur, soit le témoin ». De par son habitude à créer des petites histoires fictives, directement inspirées de ce qui est lu et appris en classe – comme ce cousin qui se dégage de « six barbares » ou ces enfants qui résistent héroïquement à des « régiments d'oberlieutnants » –, petites histoires qui servent à introduire la morale de la grande histoire – la jeunesse française est héroïque et les Allemands sont des barbares – l'élève ne risque-t-il pas, au mieux d'ornementer, au pire d'imaginer cet épisode dramatique ? La potentielle mise en scène de l'enfant – le dramatique renvoyant au théâtre, au tragique – l'éloignerait aussi d'une description simple du vécu pour privilégier tout ce qui est susceptible d'émouvoir, en reprenant la figure massivement relayée pendant le conflit de l'enfant héroïque et plus encore de l'enfant victime. Alors que la première partie de la consigne pouvait orienter l'enfant dans la rédaction d'un récit simple et plutôt descriptif, cette inclusion d'un épisode dramatique fait ressortir toute l'ambiguïté de la composition française en ce qui concerne l'écriture de soi.

D'autant plus que les *meilleurs* récits seront ensuite sélectionnés, publiés, et potentiellement récompensés : ni les questionnaires, ni les compositions retrouvées parmi le fonds de l'académie de Lille ne font mention de cet aspect. Il n'est cependant pas impossible

¹⁶ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 63. Voir Annexe 3, p. 247.

que ces récompenses aient été évoquées à l'oral par l'instituteur ou l'institutrice, avant la rédaction. A l'opposé, cette exposition de soi demandée à l'élève peut-être source de gêne, d'autocensure. L'enfant qui a été exposé à un événement particulièrement choquant, qui concerne peut-être directement sa famille, a-t-il envie de le dire, de le montrer ? En revanche, celui qui n'a rien vécu de « dramatique » ou qui ne s'en souvient pas, parce qu'il était trop petit, ne va-t-il pas inventer ou transformer son témoignage en une simple récitation scolaire ? La nature ambiguë de l'exercice est donc susceptible de se répercuter sur la manière dont les enfants écrivent leurs histoires. Elle touche aussi directement les instituteurs et les institutrices, chargés de faire réaliser l'exercice.

2. Instituteurs et institutrices face à leurs élèves

Selon Emmanuel St-Fuscien, l'expérience de la guerre a entraîné une évolution dans les rapports maîtres-élèves, ces premiers se trouvant « davantage "aux côtés" de leurs élèves que face à eux, sur l'estrade¹⁷ ». L'historien montre par exemple en quoi la pratique du deuil a pu rapprocher les écoliers de leurs maîtres et maîtresses : « Qui saura combien de rencontres et de partages se sont noués autour des expériences de guerre et quelle fut alors la force des liens tissés entre maîtres et élèves lors de ces partages de souffrance ?¹⁸ ». L'occupation, qui constitue, pour les occupés, une *souffrance* particulièrement vive, provoque-t-elle aussi – et peut-être plus qu'à l'arrière – une évolution. Quelques récits d'écoliers dans notre corpus semblent révéler comment cette épreuve a fait évoluer le regard que les élèves portent sur leurs instituteurs et institutrices¹⁹. Mais est-ce réciproque ? Dans notre corpus, ces derniers sont presque tous restés en zone occupée pendant la guerre, au côté de leurs élèves – qui ne sont certes, sauf pour les plus grands, pas toujours les mêmes que ceux qui rédigent en 1920. La

¹⁷ Emmanuel SAINT-FUSCIEN, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Éditions Perrin, 2017, p. 87.

¹⁸ Emmanuel SAINT-FUSCIEN, « Ce que la guerre fait à l'institution : l'école primaire en France autour du premier conflit mondial », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 278, n° 2, 2020, p. 5-22, p. 17.

¹⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jacques B., 16 ans, élève à l'école de garçons d'Hautmont (Nord) : « Au beau temps en 1918 les Allemands s'avisèrent que les enfants, eux aussi, devaient travailler [...]. Notre bon maître nous dit : "il faut tâcher de ne plus avoir ces deux gardiens indésirables pour nous conduire, nous allons les fatiguer". Nous nous mettons en marche et peu à peu allongeons les pas. Les boches qui n'arrivaient plus à suivre disaient "pas si vite, pas si vite". Ils étaient chaussés de leurs grosses bottes et à chaque pas cela faisait "flac flac". À notre arrivée dans la ville ils étaient essoufflés, ils avaient leurs vestes déboutonnées et marchaient lourdement. L'après-midi ils vinrent encore nous conduire, mais le lendemain nous ne les vîmes plus venir. Nous avons réussi à nous en débarrasser ». L'instituteur, figure d'autorité, devient ici un complice des élèves face à l'occupant. On retrouve dans les récits d'autres exemples du genre.

manière dont ils réagissent à la demande du recteur et traitent les récits de leurs élèves montre l'attitude qu'ils ont alors vis-à-vis de l'enfant. Celui-ci reste-il un écolier à superviser, à contrôler, ou bien est-il devenu, du fait de l'occupation totalement subie, un témoin dont la parole est tout autant légitime ?

Les maîtres et les maîtresses adoptent, face à la demande du ministre puis du recteur, trois grands types de comportements. Une minorité d'entre eux ne font pas réaliser l'exercice. Ces refus sont à la fois révélateurs de perceptions différentes vis-à-vis de la première et de la deuxième enquête, mais aussi de contraintes pratiques qui rendent plus ou moins difficile sa réalisation. Toutefois, une grande majorité applique la consigne et envoie des récits d'élèves. Un dernier groupe, le plus minoritaire, fait composer les élèves, mais décide finalement de ne pas envoyer de récits, car selon eux trop peu *intéressants*. Cette posture traduit à la fois une trop grande volonté de se conformer aux instructions du recteur mais peut-être aussi une certaine déconsidération pour ce qui concerne la parole de l'enfant.

A. Refuser : ne pas pouvoir ou ne pas vouloir ?

Les instituteurs et institutrices ne répondent pas tous favorablement aux enquêtes. Il semble cependant que l'initiative du recteur ait connu plus de succès que celle du ministre. Comment expliquer cette différence ? Il est d'abord possible que l'appel d'André Honnorat à faire participer les enfants à sa collecte de matériaux historiques n'ait pas toujours atteint les maîtres et maîtresses. La proposition ne figure en effet que dans la circulaire du 31 mars destinée à Georges Lyon, et n'est pas publiée dans le *Bulletin de l'instruction primaire*. Or la transmission des consignes au moyen de notes de services à la taille souvent réduite a pu entraîner une perte d'information. Ainsi, celle du 7 mai envoyée par l'inspecteur d'académie du Pas-de-Calais à l'inspecteur primaire de la circonscription de Lens n'évoque qu'indirectement les instructions du ministre du 8 et 31 mars, sans les détailler entièrement. Parmi les pièces à collecter, l'inspecteur d'académie ne mentionne que les « correspondances de soldats au front ou prisonniers, carnets de route, mémoires personnels, dessins et croquis de combattant, etc.²⁰ ». Plus de trace, en revanche, d'éventuels travaux d'enfants.

²⁰ ADPdC, T 2837 /1 – Rebreuve-sur-Canche, École publique mixte. Notes de services et circulaires. 1901-1925, 1937-1940 (1 recueil 1901-1922 ; feuilles volantes 1922-1925, 1937-1940).

Quand bien même les instituteurs, institutrices, directeurs et directrices aient été au courant, certains rapports montrent que consigne transmise n'est pas toujours synonyme de consigne appliquée. Dans une lettre adressée le 4 mai – avant le rappel du ministre donc – à l'inspecteur d'académie de la Somme, la directrice du lycée de jeunes filles d'Amiens déplore l'insuccès des collectes dans son établissement :

En réponse aux circulaires ministérielles des 8 et 31 mars 1920, j'aurais été heureuse de pouvoir vous envoyer quelques documents pour la Bibliothèque Musée de la Guerre. Les appels que, à cet égard, j'ai faits auprès de Mesdames les Professeurs et Maîtresses [...] sont restés sans résultat. Ces dames me disent n'avoir en leur possession rien qui mérite d'être conservé ! La correspondance de nos enfants avec leurs filleuls de guerre ne présente malheureusement aucun intérêt²¹.

La difficulté que semblent éprouver les instituteurs, les institutrices à rassembler des documents *intéressants* renvoie à la manière dont ils ont perçu l'enquête du ministre. Les travaux d'enfants peuvent sans doute s'avérer utiles à leurs yeux dans le cadre d'expositions scolaires classiques. En revanche, selon eux, leur intérêt historique est nul. La configuration de l'enquête, présentée comme une collecte de documents authentiques constitue ainsi une barrière à la participation des enfants. Dans cette optique, les documents d'écoliers, comme les correspondances de filleuls de guerre, n'apportent rien, aux yeux de la directrice, pour la Bibliothèque-Musée de la Guerre.

La deuxième enquête menée par le recteur Georges Lyon connaît meilleure fortune. Comment l'expliquer ? Les compositions des élèves sont, comme pour la première enquête, destinées au Musée-Bibliothèque de la Guerre. Mais elles répondent également à un deuxième but, auquel les enseignants sont plus habitués : figurer dans une exposition. Le succès de l'exposition de 1917, dont le compte-rendu évoque « les milliers²² » de compositions envoyées par les instituteurs et les institutrices, semble confirmer la propension beaucoup plus large qu'ont ces derniers à envoyer ce type de travaux. Surtout, Georges Lyon demande explicitement

²¹ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 237, Amiens (80), Lycée de jeunes filles : résumé de la vie scolaire d'octobre 1914 à juillet 1917.

²² A. LACABE-PLASTEIG, « L'École pendant la Guerre. D'après l'Exposition de "l'École et la Guerre" de la Ligue de l'Enseignement, à Paris », *Revue Pédagogique*, tome 71, n° 10, octobre 1917, p. 340-377, p. 350.

l'envoi de compositions, tandis que le ministre ne faisait que proposer une idée. Pour autant, tous ne répondent pas positivement à la demande du recteur.

Données 2 - Répartition des questionnaires qui mentionnent ou ne mentionnent pas de compositions d'enfants sur l'ensemble du fonds de l'académie de Lille

Questionnaires	Nombre	en %
<i>Mentionnent des compositions</i>	155	10,5
<i>Envoi de compositions</i>	104	7
<i>Non-envoi de compositions</i>	51	3,4
<i>Ne mentionnent pas de compositions</i>	1325	89,5
Total	1480	100

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

Sur l'ensemble des 1480 questionnaires que comporte le fonds au total, 155, soit 10,5 % mentionnent des compositions d'enfants, dont deux tiers précisent l'envoi d'une ou de plusieurs copies ; le dernier tiers fait état d'un refus ou d'une impossibilité de réaliser l'exercice. L'omission de travaux d'enfants dans les 1325 questionnaires restants ne signifie pas nécessairement que l'exercice n'a pas été effectué ou que des copies n'ont pas été envoyées. En effet, sur les 45 questionnaires d'instituteurs et d'institutrices qui ont envoyé des récits d'enfants, et dont les récits existent encore aujourd'hui – ceux de notre corpus de composition, donc – quatre seulement mentionnent ces pièces jointes, tandis que les 41 autres ne le font pas, alors qu'ils ont aussi transmis des rédactions. Il est donc difficile d'établir la proportion de maîtres et de maîtresses qui ne font pas réaliser l'exercice. S'il s'agit bien d'une minorité, leur nombre n'est pas non plus négligeable.

Sur les 51 questionnaires qui transmettent des réponses négatives, 30 proviennent d'instituteurs ou de directeurs (sur 110 questionnaires au total, soit un taux de refus de 27 % sur l'échantillon) et 12 d'institutrices ou de directrices (sur 49 questionnaires au total, soit un

taux de refus de 24 % sur l'échantillon)²³. Il n'y a donc pas de différence significative entre femmes et hommes dans le refus de faire composer les élèves. 59 % de ces instituteurs et institutrices (30 réponses) disent ne pas avoir appliqué l'exercice, tandis que 30 % (15 réponses) ont fait rédiger des compositions, mais décident de ne pas les envoyer. Les six refus restants ne sont pas assez explicites – trois maîtres et maîtresses se contentent d'un « Néant » dans la section du questionnaire réservée aux devoirs d'enfants – pour déterminer si des devoirs ont été rédigés ou pas.

Plus de la moitié des réponses négatives proviennent de petites communes rurales qui ont moins de 500 habitants. Beaucoup de ces écoles comptent en fait très peu d'élèves, ce qui rend plus difficile la mise en œuvre de l'exercice. L'instituteur de Cuirieux, 197 habitants, dans l'Aisne anciennement occupée, met en avant le manque de classes : « l'école de Cuirieux ne possédant pas de première classe, il ne peut être envoyé de copies se rapportant à la Composition française : Souvenirs de guerre²⁴ ». Dans certains villages, tous les enfants sont partis durant l'invasion, comme c'est par exemple le cas à Neuville-Day, dans les Ardennes : « Parmi les 2 élèves du Cours moyen 2^e Année, aucun n'est resté en pays envahi, ils étaient réfugiés en France avec leurs parents²⁵ ». D'autres communes ont été particulièrement éprouvées par la guerre, et ne peuvent reprendre les cours normalement. L'instituteur de Morval, dans le Pas-de-Calais, situé sur la ligne de front, explique par exemple dans la section du questionnaire réservée aux travaux d'élèves : « Néant, pas d'école ». Le village, alors situé sur la ligne de front, a en effet vu sa population chuter de 223 habitants en 1911 à 70 en 1921²⁶.

Les élèves restants – quand il y en a – sont souvent considérés comme trop petits pour pouvoir rédiger des devoirs satisfaisants, et ce, pour deux raisons. D'abord parce que leurs souvenirs de la guerre seraient trop confus, voire inexistantes. Pour l'institutrice de l'école de filles de Méricourt, dans le Pas-de-Calais occupé, « les enfants trop jeunes se rappellent peu les faits qui se sont passés pendant l'invasion, aussi ne pourraient-elles raconter avec sincérité des épisodes dont elles auraient été l'acteur ou le témoin²⁷ ». Les élèves des premières classes (cours

²³ Le sexe de l'enseignant n'est pas précisé dans quatre questionnaires.

²⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 008, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de Cuirieux (Aisne).

²⁵ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 009, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de Neuville-Day (Ardennes).

²⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 004, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de Morval (Pas-de-Calais).

²⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 152, réponse au questionnaire de l'institutrice de l'école de filles de Méricourt (Pas-de-Calais).

préparatoire et cours élémentaire), âgés de six à dix ans en 1920 et donc d'un à quatre ans en 1914 sont donc considérés comme trop petits pour livrer des souvenirs précis de l'occupation. Pour autant, ce refus de faire témoigner les élèves relève bien d'un jugement propre à l'enseignant. Ainsi, l'instituteur de Margny, dans les Ardennes, mentionne lui-même ce que les enfants auraient retenu de l'occupation. « Mes plus grands élèves restés à Margny pendant l'occupation n'avaient que 6 ans en 1914. Ils se souviennent simplement : 1 – d'avoir vu beaucoup de soldats ennemis et 2 – d'avoir eu peur au moment de l'incendie²⁸ ». La parole de l'enfant se voit substituée par celle de l'adulte, qui serait plus à même de juger ce qui a marqué les plus petits. L'instituteur de l'école de Coucy-le-Château, dans l'Aisne anciennement occupée (jusqu'en mars 1917, lors de la retraite allemande sur la ligne Hindenburg) cite lui directement des « mots d'enfants » en lieu et place de récits de ses élèves :

- La petite R... 5 ans ½ regarde des officiers attablés buvant et mangeant copieusement, l'un deux l'interpelle : « Viens avec nous chercher du gâteau » Non ! Pourquoi ? Je vous regarde. Pourquoi nous regardes-tu ? Vous mangez comme des c... ! »

- La petite... à 5 ans un soldat la prend et lui dit : « Parisss...capout » Non ! Berlin capout répond-elle en se débattant puis elle se sauve en riant.

- Un habitant me raconte qu'au pays où il était évacué un officier rencontre un enfant de 12 ans conduisant son âne, il flatte l'animal puis dit « Je parie que tu l'appelles Guillaume » Pas de réponse... Il insiste... Alors l'enfant répond : « Oh non Monsieur je l'aime trop pour cela mon bourricot.²⁹

L'instituteur ne fait alors que relayer une image fortement stéréotypée de l'enfant face à l'occupant – les plus petits reconnaissent l'ennemi et se moquent de lui – quand bien même il précise plus tôt dans son questionnaire que l'attitude des enfants envers les soldats allemands était « assez bonne et correcte », révélant une certaine contradiction entre culture de guerre attendue et guerre vécue.

²⁸ La contemporaine, F delta 1126/04/B. 654, réponses au questionnaire de l'instituteur de l'école de garçons de Margny (Ardennes).

²⁹ La contemporaine, F delta 1126/04/B. 654, réponses au questionnaire de l'instituteur de l'école de Coucy-le-Château (Aisne).

La deuxième barrière évoquée par les maîtres et maîtresses tient au niveau scolaire des enfants. L'instituteur de Sainte-Marie, dans les Ardennes, qui joint malgré tout un devoir, précise, par exemple que « les classes suivies pendant l'occupation étaient plutôt des garderies » et que 14 de ses 22 élèves ne connaissent pas « les premiers éléments de lecture et de calcul », les autres n'étant « pas beaucoup plus avancés³⁰ ». L'occupation bouleverse en effet la bonne tenue de l'enseignement. Dans un rapport réalisé en août 1919, l'inspecteur d'académie adjoint du Nord fait état de la déscolarisation importante causée par le conflit : en octobre 1912, les écoles primaires publiques comptaient 303 877 élèves. En octobre 1918, ils n'étaient plus que 125 810³¹. Les exils, les évacuations, l'occupation ou la destruction des écoles, la forte dégradation de la santé des enfants ainsi que la mobilisation des élèves, des instituteurs et des institutrices pour le travail forcé, notamment dans les communes rurales, sont autant de perturbations qui ont occasionné un retard dans l'apprentissage des enfants. Une étude menée en 1919 par les docteurs Genévrier et Heuyer dans les départements du Nord et des Ardennes établit ainsi un retard de deux ans du point de vue des facultés intellectuelles d'un grand nombre d'enfants³². Comme le rappelle Philippe Marchand, ce tableau est à nuancer : certains inspecteurs primaires, comme celui de la circonscription de Dunkerque ou celui de Douai déplorent dans leurs rapports annuels les perturbations occasionnées par la guerre sans pour autant déplorer une perte importante de niveau par rapport à l'avant-guerre³³.

Il semble également que l'exposition et la conservation éventuelle des récits aient paradoxalement découragé quelques maîtres et maîtresses à faire rédiger leurs élèves, comme cela semble être le cas pour cet instituteur d'Houdilcourt, dans l'Aisne anciennement occupée, qui juge que ses élèves sont « d'un niveau littéraire trop peu élevé pour pouvoir utilement rédiger une rédaction³⁴ ». La décision ne pas faire témoigner apparaît subjective : qu'entend l'instituteur par une rédaction « utile » ? Ces cas plus ambigus restent néanmoins rares, et l'impossibilité de connaître le niveau effectif des élèves dans ces classes ne permet

³⁰ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 009, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de Sainte-Marie (Ardennes).

³¹ AD du Nord (ADN), Lille, 1N 167, *Rapport sur la situation de l'instruction primaire dans le département du Nord pendant l'année 1918-1919*, 6 août 1919.

³² Joseph GENEVRIER et Georges HEUYER, « L'état sanitaire des enfants des régions libérées », *Bulletin de la Société de pédiatrie de Paris*, tome 17, 17 mars 1919, p. 59-65. Cité par P. MARCHAND dans « La reconstitution de l'école primaire dans le département du Nord (1918-1926) », in Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 457-471, p. 463.*

³³ Philippe MARCHAND, « La reconstitution de l'école primaire dans le département du Nord (1918-1926) », art. cit., p. 464.

³⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 009, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école d'Houdilcourt (Ardennes).

malheureusement pas d'évaluer avec précision ce qui relève de l'impossibilité réelle de faire écrire et de ce qui a trait au jugement de l'instituteur qui considère que les devoirs de ses élèves ne sont pas suffisamment *bons* pour être exposés. Ces cas sont peu fréquents ; peut-être du fait qu'ils ne présentent pas les maîtres et les maîtresses sous un bon jour : si les élèves ne sont pas assez *bons*, c'est que l'instituteur ou l'institutrice ne l'est pas non plus.

Les réponses négatives de ces trente maîtres et des maîtresses à la demande du recteur relèvent donc surtout de contraintes pratiques et non d'un désintérêt pour la parole enfantine. Se dessine alors une différence avec la vingtaine d'autres instituteurs et institutrices qui mettent bien en œuvre l'exercice, mais qui décident finalement de n'envoyer aucune copie, estimant que celles-ci seraient « inintéressantes », cas abordé à la fin du chapitre.

B. Faire composer : un exercice habituel ou un témoignage à part ?

La place qu'occupe la section des travaux d'élèves dans la circulaire du recteur n'est pas anodine : cette dernière n'est pas à part, mais au contraire, pleinement intégrée au questionnaire des instituteurs et des institutrices³⁵. On pourrait voir dans cette complémentarité apparente entre questionnaires et compositions une forme de coopération entre maîtres et élèves dans l'écriture de la mémoire de l'occupation, chacun ayant une *pièce* à apporter. La manière dont les enseignants font rédiger leurs élèves révèle si ces derniers considèrent ces travaux comme de simples exercices scolaires ou bien des témoignages qui peuvent compléter le leur.

Le moment auquel les élèves sont invités à composer est un premier indice de l'importance que les maîtres et les maîtresses donnent à leurs récits. Parmi les instituteurs et les institutrices qui ont envoyé des copies d'élèves qui n'ont pas été perdues ou détruites depuis, 16 précisent à quelle date ont été rédigés les devoirs³⁶.

³⁵ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 61-64. Voir Annexe 3, p. 247.

³⁶ Sur le total des 44 établissements qui composent notre corpus.

Données 3 – Dates de rédaction des compositions

Jour de rédaction	Nombre d'écoles	Nombre de compositions
Mardi 25 mai	1	1
Mercredi 26 mai	2	16
Jeudi 27 mai	3	10
Vendredi 28 mai	1	5
Samedi 29 mai	3	8
Dimanche 30 mai	2	4
Lundi 31 mai	2	4
Mercredi 2 juin	1	1
Mardi 8 juin	1	8
Total	16	57

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02 à 05

Sur les 16 maîtres et maîtresses de l'échantillon, cinq ont fait composer leurs élèves le jeudi et le dimanche, jours où il n'y a normalement pas école. Les deux compositions de l'école de garçons de la place Carnot à Saint-Pol-sur-Mer sont par exemple datées du jeudi 27 mai. Les mentions « sans directions ni retouches » et « travail absolument personnel » laissées par l'instituteur, de même que la longueur des récits – respectivement quatre et six pages – infléchit l'idée qu'ils ont pu être rédigés à la maison³⁷. En revanche, les trois compositions issues de l'école de filles de Coudekerque-Branche, qui sont rédigées le même jour, précisent : « Fait en classe sans secours étranger³⁸ ». Les trois élèves sont-elles venues spécialement à l'école ce jour-là pour rédiger leur récit ? Ou bien est-ce habituel dans cette commune de tenir classe le jeudi, peut-être pour des cours complémentaires, ou des heures d'études ? Il est difficile de le savoir. Au contraire, l'instituteur de l'école mixte de Lez-Fontaine inclut l'exercice dans l'emploi du temps quotidien : « Le mercredi 26 mai 1920, à l'issue de l'exercice hebdomadaire de composition française, j'ai eu l'occasion de donner le sujet proposé par le "Bulletin"³⁹ ». La rédaction demandée par le recteur ne constitue alors qu'un sujet – comme un autre ? – pour la composition habituelle du mercredi. La différence est donc notable entre ces instituteurs et institutrices qui font rédiger leurs élèves à la maison ou qui les font venir spécialement à l'école,

³⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 314, compositions de l'école de la place Carnot à St-Pol-sur-mer (Nord).

³⁸ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 007, compositions de l'école de filles de Coudekerque-Branche (Nord).

³⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 314, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord).

et ceux qui appliquent l'exercice de manière plus traditionnelle. Ces derniers semblent majoritaires.

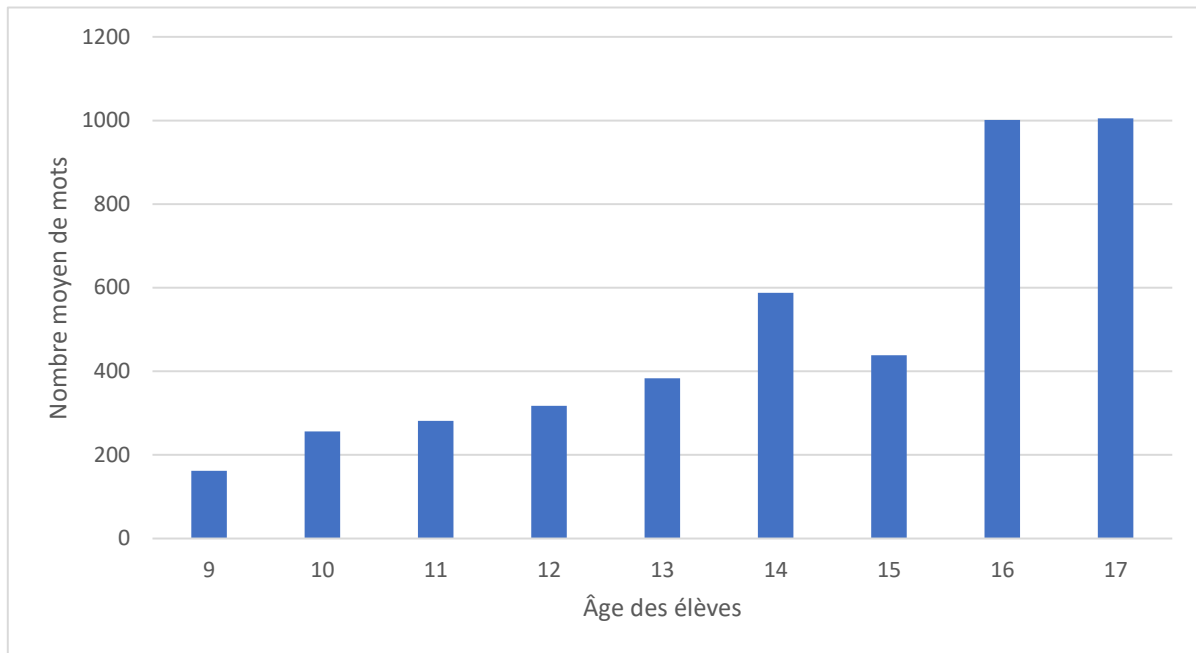
Le nombre de mots écrits en moyenne en tenant compte de l'âge des élèves semble indiquer le temps limité dont ont disposé les enfants. Jusqu'à 14 ans, les écrits ne dépassent pas en moyenne 400 mots. Ni les compositions retrouvées ni les questionnaires qui leur sont liés n'indiquent le temps qui a été accordé aux élèves pour rédiger. Mais la nature même de la composition laisse à penser que la durée de l'exercice n'a pas dû dépasser une heure. L'article « composition » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson précise d'ailleurs que pour les écoles primaires supérieures⁴⁰, le temps qu'il faut accorder aux compositions est « d'une heure par semaine dans les trois années⁴¹ ».

Le temps limité de la composition induit donc des productions concises, allant droit au but, peut-être parfois étriquées, mais pas nécessairement inachevées. Les élèves, grâce à la pratique régulière de l'exercice, semblent bien gérer le peu de temps dont ils disposent : ils organisent leur composition de sorte qu'elle comporte toujours un début et une fin. Quelques-unes seulement, souvent écrites par les élèves les plus âgés, sont beaucoup plus développées. Celle de Jacques, élève de 15 ans à l'école de Hautmont, fait par exemple 2 323 mots, soit 14 pages. Le temps particulièrement long qui doit avoir été laissé à ces quelques élèves pour rédiger leur devoir s'explique peut-être avant tout par l'organisation du concours, qui suscite chez certains instituteurs et institutrices la volonté d'obtenir des récits particulièrement soignés, manière de les mettre en avant, et donc, en filigrane, de *se* mettre en avant. L'initiative du recteur se démarque en fait – on va le voir – davantage aux yeux des instituteurs et des institutrices par l'organisation du concours que par ce que pourrait apporter ces récits d'élèves à la construction de la mémoire de l'occupation.

⁴⁰ L'école primaire supérieure, qui existe de 1833 à 1941, suit l'école primaire, mais relève toujours de l'enseignement élémentaire. Contrairement aux collèges, l'enseignement y est gratuit. Voir Ferdinand BUISSON, « Primaires supérieures (écoles) », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911 (première édition en 1887).

⁴¹ Ferdinand BUISSON, « Composition et style », *Dictionnaire de pédagogie*, *op. cit.*

Données 4 – Longueur des compositions selon l'âge des élèves



Echantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine F delta 1126/02-05

L'écriture dans la salle de classe induit également un certain nombre de contraintes. L'exercice est d'abord réalisé collectivement : la pression du regard de l'autre – celui des autres élèves comme celui de l'instituteur ou de l'institutrice – peut amener l'enfant à davantage s'autocensurer, à se mettre en scène dans son récit, ou bien encore à se conformer à ce que les autres disent. L'élève qui pense ne rien avoir d'intéressant à dire serait ainsi bien tenté de chercher inspiration chez son voisin. À cet égard, certaines similarités troublantes dans le choix des mots, des formules, dans les histoires racontées et dans le déroulement narratif des récits semblent le montrer.

C. Sélectionner : qu'est-ce qu'une bonne copie ?

La manière dont les institutrices et instituteurs traitent ensuite les récits composés par leurs élèves confirme la prégnance de la culture scolaire au détriment de la rupture qu'aurait provoquée l'occupation dans la manière de considérer les élèves. Dans sa circulaire du 7 mai, le recteur Georges Lyon demande à ces derniers d'opérer en amont un premier tri des récits : « Il appartiendra aux chefs d'établissement de former, avec des maîtres, de petites commissions

qui auront à décider quelles sont celles d'entre leurs compositions qui mériteront d'être retenues⁴² ». Les compositions des élèves qui existent encore aujourd'hui sont donc celles qui ont été considérées par les instituteurs et les institutrices comme les meilleures. Mais qu'est-ce qu'une bonne copie à leurs yeux ? Les directives du recteur sont claires : les récits des enfants doivent avant tout être sincères et authentiques. Pourtant, la consigne donnée aux élèves n'est pas très différente des consignes propres aux compositions classiques, notamment en raison de ce « fait dramatique » qui, implicitement, met en jeu le « pacte fictionnel » évoqué par Marie-France Bishop⁴³. Face à cette contradiction, les maîtres et les maîtresses peuvent parfois se perdre.

Après avoir fait composer ses élèves, l'instituteur de Neuville-en-Ferrain décide d'envoyer cinq rédactions⁴⁴. Trois d'entre elles comportent des remarques, inscrites dans la marge par l'instituteur. Sur la première copie, rédigée par Jean, 12 ans, le maître mentionne d'un « bien » l'introduction de son élève : « J'ai été pendant quatre longues années sous le joug allemand et je puis encore me rappeler ce que j'ai vu et ce que j'ai subi ». Au contraire, il le reprend lorsqu'il juge que ce qui est raconté ne relève pas de ses souvenirs. Lorsque l'élève écrit : « C'était en août mil neuf cent quatorze. Un corps d'armée passa le long de la frontière. Les habitants de la Belgique s'enfuyaient. Ils passaient près de notre demeure nu-pieds. Ils étaient affolés, car ils disaient que les Allemands allaient les tuer », il fait remarquer : « Vous ne dites pas ce que vous vous rappelez de la guerre ! ». De même lorsque son deuxième élève, Marcel, lui aussi âgé de 12 ans, évoque l'arrivée des Allemands dans la commune – « À un détour de la route nous les vîmes sabre au clair. Lorsqu'ils furent arrivés dans le village, les uhlans vinrent donner des coups de lance » – l'instituteur écrit « bien observé ». Plus loin dans la copie, il confirme d'un simple « oui » le récit d'un bombardement. À première vue, l'instituteur semble donc faire attention à ce que ses élèves racontent avant tout des choses directement vues et vécues, même si sa deuxième remarque est un peu étonnante : juge-t-il que cette description des exilés belges ne soit pas véridique ?

Cependant, dans la troisième copie, rédigée par Gérard, qui a également 12 ans, l'instituteur semble se contredire, puisqu'il loue les jugements moraux et les remarques patriotiques de son élève. Lorsque l'enfant écrit : « Pour les services qu'elle nous a ainsi rendus,

⁴² *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 61. Voir Annexe 3, p. 247.

⁴³ Marie-France BISHOP, « *Racontez vos vacances...* », *op.cit.*, p. 51.

⁴⁴ *La contemporaine*, F delta 1126/02/B. 286, compositions de l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord). Les trois copies analysées sont présentées en Annexe 5, 6 et 7, p. 252 à 256.

nous devons garder à la Belgique une grande reconnaissance », l'instituteur note « bien ». De même, lorsque l'élève précise que les hommes « refusèrent de travailler mais ils durent céder », il écrit : « c'est exact ». Enfin, à la conclusion – « les Allemands méritent l'exécration du monde civilisé » – l'instituteur rajoute un « oui » d'approbation. Le recteur appelle certes dans sa consigne à encourager les impressions personnelles des élèves. Pourtant, les remarques de Gérard s'apparentent ici plus à des formules toutes faites qu'à des jugements et des impressions personnelles. Aussi, l'instituteur n'hésite pas à directement modifier le fait dramatique narré par son élève :

Il y avait dans la fabrique de Monsieur Jonville une troupe de prisonniers italiens. Ils les faisaient mourir de faim et les battaient à coups de bâton (1). Les gens en avaient pitié : ~~les uns~~ beaucoup leur donnaient quelques morceaux de pain quoique tout manquait. Un jour une femme charitable donna un pain à un Italien. L'Allemand furieux frappa avec la crosse de son fusil sur la tête de l'Italien. L'Italien qui souffrait tua l'Allemand avec sa pelle. Quelle atroce barbarie.

(1) et surtout de crosse de fusil !

La première modification vise peut-être corriger une erreur factuelle de l'élève : pour l'instituteur, les Allemands ne frappaient pas les prisonniers avec des bâtons, mais avec leur arme. En revanche, les deux autres corrections influent sur l'image qui est renvoyée de la population : « beaucoup » donnaient à manger aux prisonniers, et surtout, alors « que tout manquait ». Aux yeux de l'instituteur, il est donc aussi important que les récits relaient un discours particulier sur l'occupation, qui met en avant l'héroïsme régional – celui des Belges, celui des hommes qui refusent de travailler, celui des populations civiles qui sont « beaucoup » à nourrir les prisonniers de guerre alors que c'est interdit – et la barbarie de l'ennemi, qui mérite « l'exécration du monde civilisé », le conduisant à approuver des formules, des passages préconçus s'apparentant plus à des récitations de leçons qu'à des remarques proprement personnelles. L'instituteur semble également attacher de l'importance à la finalité moralisatrice de l'exercice. Il semble en effet peu probable que l'élève ait directement assisté à cet « événement dramatique », présenté très vaguement. Ce qui compte avant tout pour l'instituteur n'est pas l'authenticité, mais le caractère symbolique de ce qui est raconté : à une description purement autobiographique de la guerre prime un épisode qui doit illustrer la barbarie de l'ennemi et la résilience de la population civile. Enfin, l'instituteur semble aussi avoir accordé

de l'importance à la maîtrise de l'orthographe, à la graphie, et à la qualité de la prose. Dans la copie de Jean Herman, l'instituteur annote ainsi d'un « bien » la description particulièrement travaillée d'un combat aérien :

Une lutte s'engagea. Pendant quelques minutes, on n'entendit plus que pan ! pan ! pan ! C'était les deux avions qui tiraient de la mitrailleuse. Tout à coup, l'avion anglais fait un virage trop brusque. Son aile est cassée. L'avion allemand en profite, fond sur son adversaire, le mitraille. L'aéroplane est abattu, et tombe, en tournant, avec la rapidité de l'éclair.

Le recours aux onomatopées – « pan ! pan ! pan » –, le passage de l'imparfait au présent et l'utilisation de phrases brèves pour amplifier l'intensité de l'action, de même que l'emploi d'une métaphore – l'avion tombe avec « la rapidité de l'éclair » – sont autant d'éléments renvoyant à une certaine maîtrise stylistique : ce passage aurait très bien pu figurer dans un roman de guerre ou d'aventure. Les remarques et les corrections faites par l'instituteur de Neuville-en-Ferrain révèlent ainsi d'abord le contrôle important qu'exerce ce dernier sur les récits : il n'hésite pas à annoter les récits de ses élèves, et va même jusqu'à corriger certains passages. L'instituteur semble alors se perdre – sans peut-être sans rendre compte – par rapport à ce qu'il faut valoriser : authenticité ou mise en scène, souvenir personnel ou discours de guerre préétabli ? Quelles sont les postures les plus répandues parmi les maîtres et maitresses ?

Dans la très grande majorité des cas, ces derniers n'interviennent pas dans les récits. A l'exception de l'instituteur de l'école de Neuville-en-Ferrain, les quelques corrections apportées par les enseignants visent surtout à rectifier l'orthographe, et, occasionnellement, à corriger quelques éléments factuels. L'institutrice de l'école de filles Descartes à Lille modifie par exemple la date donnée par une de ses élèves E. Robidet, 14 ans, pour qui l'enlèvement des femmes s'est déroulé le 22 octobre 1916 au lieu d'avril 1916⁴⁵. Quelques maîtres et maîtresses spécifient même le caractère personnel des compositions. L'instituteur de l'école de garçons de Vendhuile, située dans l'Aisne occupée, écrit, par exemple, à la fin de son questionnaire : « J'affirme que les devoirs d'élèves joints au présent questionnaire ont été faits librement, sans

⁴⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition d'E. Robidet, 14 ans, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

aucune modification du maître, sans aucun plan, sans aucune explication préalable. Ce sont bien des devoirs personnels⁴⁶ ».

D'autres disent s'être avant tout préoccupés de l'authenticité et de la sincérité des récits. L'instituteur de l'école de garçons Lydéric à Lille confirme par exemple le fait dramatique d'un de ses élèves, à savoir l'assassinat de sa grand-mère durant l'invasion : « Note – Je certifie rigoureusement exact l'épisode raconté par l'élève Verbèke Félix⁴⁷ ». L'instituteur de l'école de garçons de Busigny consigne, lui, dans la composition d'un de ses élèves, « Bien. Récit exact », ou bien, dans une autre « Chose vue ». Au contraire, il fait remarquer, dans une troisième copie : « Bon travail mais est-ce sincère ? Récit plus ou moins exact⁴⁸ ». Cette dernière remarque laisse d'ailleurs encore apparaître le caractère ambigu que revêt la composition dans le cadre de l'enquête : le travail est « bon », mais pas nécessairement sincère.

Cette propension à ne pas modifier, à ne pas raturer ce que racontent les élèves, de même que les multiples remarques sur le caractère personnel et authentique des récits révèle que les instituteurs et institutrices ont voulu montrer au recteur qu'ils respectaient bien ses consignes. Certains éléments inhérents à la pratique classique de la composition sont ainsi presque totalement absents. Sur les 135 copies retrouvées dans le fonds de l'académie de Lille, seules deux font figurer un plan⁴⁹. Les maîtres et maîtresses se contentent de retransmettre la consigne du recteur, très souvent mot, pour mot, sans rajouter de canevas préétablis. Les sept compositions provenant de l'école mixte d'Herrin sont également les seules à adjoindre, à la fin, la mention « Note » ou « Note /10 ». Mais l'instituteur n'indique pas sur les copies les notes obtenues. L'inclusion des récits d'enfants comme constituants du questionnaire par le recteur a, encore une fois, sûrement joué un rôle non négligeable. Dans son étude sur les enquêtes de l'académie de Lille dans le département du Nord, Philippe Marchand remarque que « tous et toutes signalent qu'ils ont été attentifs à ne recueillir que des témoignages dignes de foi⁵⁰ ». Parce qu'ils font partie du questionnaire, les récits des enfants doivent ainsi répondre au même souci d'exactitude.

⁴⁶ La contemporaine, F delta 1126/04/B. 622, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de garçons de Vendhuile (Aisne).

⁴⁷ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 001, composition de Patrice Leclercq, 13 ans, élève à l'école de garçons Lydéric à Lille (Nord).

⁴⁸ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, compositions de l'école de garçons de Busigny (Nord).

⁴⁹ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, compositions de l'école mixte de Quiévelon (Nord) et de l'école mixte de La Flamengrie (Nord).

⁵⁰ Philippe MARCHAND, « Enseignants et élèves de l'académie de Lille au service de la mémoire de la Grande Guerre : les enquêtes de 1920 », *Bulletin de la Commission historique du Nord*, Lille, Archives départementales du Nord, 2017, tome 57, année 2016-2017, p. 145-175, p. 168.

Cela signifie-il pour autant que les maîtres et les maîtresses considèrent leurs élèves comme des témoins à part entière ? Encore une fois plane le spectre du concours. Ces récits, qui doivent être exposés, sont adressés par les instituteurs et les institutrices à leurs supérieurs hiérarchiques. Envoyer des copies qui respectent les consignes, et qui sont souvent très soignées et sans faute d'orthographe, comme celle de Félix, âgé de seulement 9 ans, c'est aussi montrer qu'on est un bon instituteur ou une bonne institutrice⁵¹. La copie de ce dernier pose d'ailleurs question : n'a-t-elle pas été recopiée *au propre* ? Le récit de Thérèse, âgée elle aussi de 9 ans est également suspect. Alors que les rédactions de ses camarades – qui ont tous 12 ou 13 ans – suivent toutes le même modèle, sûrement imposé par l'instituteur – les rédactions se construisent autour d'une scène précise – le récit de Thérèse, lui, est très général et conventionnel, comme s'il était dicté : « Aussitôt l'invasion de notre pays par les Allemands, tout le peuple, petits et grands, a souffert de la faim, étant parfois une semaine sans recevoir de pain. A cette souffrance physique s'ajoutait la souffrance morale de travailler contre sa Patrie...⁵² ». L'étude détaillée des récits dans les parties suivantes montrera que le relais par l'enfant d'un discours de guerre spécifique aux régions anciennement occupées constitue en fait un critère majeur pour la sélection des copies, notamment pour les instituteurs et institutrices qui affichent, à travers leurs réponses aux questionnaires, un patriotisme ardent. Certaines similarités entre ce que dit l'élève dans sa composition et ce que dit le maître et la maîtresse dans son questionnaire sont particulièrement flagrantes.

Quelques instituteurs et institutrices semblent même utiliser les copies de leurs élèves pour vanter leur résistance face à l'occupant. Deux élèves de 13 et 14 ans de l'école de La Flamengrie, dans le Nord, écrivent par exemple, dans une copie faite en commun : « Quand les Allemands arrivèrent ils étaient furieux, ils menacèrent même de tuer mon instituteur⁵³ ». Les enfants y ont-ils assisté ou bien ont-t-ils été incités à reprendre cet épisode ? Le caractère très scolaire de la copie, qui fait figurer un plan, laisse à penser que, plus que les enfants, c'est le maître qui parle ici. On le retrouve d'ailleurs dans un autre passage : « mon maître fut condamné deux fois pour avoir refusé de porter les enfants au travail forcé ». Un passage qui est alors très similaire à ce qu'écrit le maître dans son questionnaire. À la question qui lui demande si les enfants ont été contraints à des travaux manuels, il répond : « L'instituteur invite les élèves à

⁵¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Félix Virgo, 9 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord). Voir Annexe 8, p. 258

⁵² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Thérèse Potvin, 9 ans, élève à l'école mixte de Liessies (Nord). Voir annexe 9, p. 259.

⁵³ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition de Gilbert Moreau et de Maurice Denimal, 13 et 14 ans, élèves à l'école mixte de La Flamengrie.

ne plus travailler : punition 2 amendes de 50 Marks chaque⁵⁴ ». En revanche, nous n'avons pas retrouvé de questionnaire dans lequel un maître ou une maîtresse s'appuie sur les récits de ses élèves pour compléter ses propres réponses. Une bonne copie, c'est donc aussi, dans certains cas, une copie qui met en valeur son maître ou sa maîtresse.

Une différence est-elle perceptible entre instituteurs et institutrices dans la manière de considérer les récits ? Lorsqu'ils évoquent les témoignages de leur propre enquête, menée dans les années 1960 auprès d'enseignants ayant exercé à la Belle-Époque, Mona et Jacques Ozouf remarquent que « ce sont les femmes qui se montrent les plus prolixes, les plus attentives à l'évolution de l'intelligence chez l'enfant⁵⁵ ». Parmi les compositions qui ont été retrouvées dans le fonds de l'académie de Lille, trois institutrices précisent que les devoirs ont été faits sans secours étranger, contre deux instituteurs⁵⁶. En revanche, dix questionnaires d'instituteurs ou de directeurs – sur les 110 qui mentionnent d'une manière ou d'une autre des travaux d'enfants, soit 9 % – mettent en avant l'authenticité des récits, pour seulement trois questionnaires d'institutrices ou de directrices⁵⁷ – sur 49, soit 6 %. Pas de différence apparente, donc, à travers les mentions de compositions dans les questionnaires.

Au final, très peu des copies composées sont envoyées au recteur. Cette sélection drastique répond avant tout à la demande du recteur de n'envoyer que les meilleures copies, afin, notamment, de limiter le nombre de matériaux à trier pour l'exposition. Parmi les 76 instituteurs et institutrices qui, sur l'ensemble du fonds, dénombrent le nombre exact de copies envoyées, 63, soit 83 % n'en joignent pas plus de quatre. Là encore, pas de distinction genrée puisqu'en moyenne les instituteurs envoient 3,5 copies et les institutrices 3,4⁵⁸.

⁵⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école mixte de La Flamengrie (Nord).

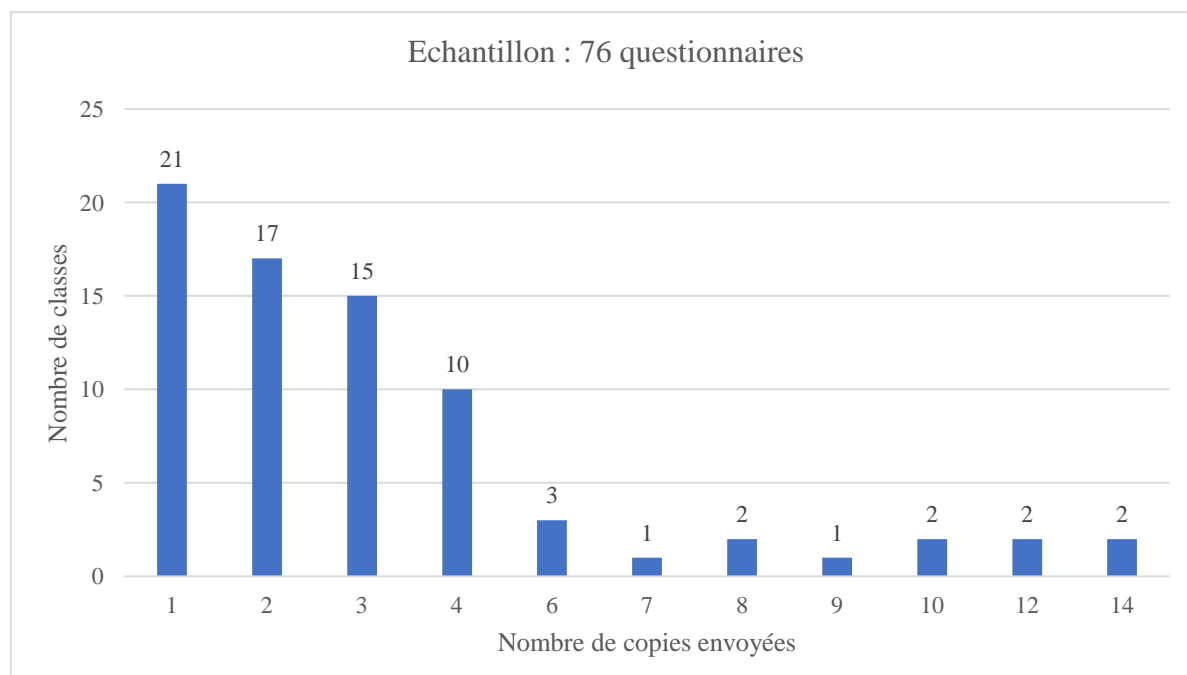
⁵⁵ Mona et Jacques OZOUF, *La République des instituteurs*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 261.

⁵⁶ La contemporaine F delta 1126/03 à 05/Bx. 001 – École de garçons Lydéric de Lille ; Bx. 006 – École de filles d'Anor ; Bx. 007 – École de filles de Coudekerque-Branche ; B. 716 – École de filles de Berlaimont ; B. 312 – École de garçons de St-Pol-sur-mer.

⁵⁷ La contemporaine, F delta 1126/02 à 05/Bx. 005 – École de garçons d'Abbeville ; Bx.004 – École de garçons de Ligny-Thillois ; B. 720 – École de filles de Roubaix ; B. 654 – École de garçons de Regniowez – École de filles de Givet ; B. 622 – Écoles de garçons de Sissy, de Thenelles, de Vendhuile et d'Homblières ; B. 464 – École de filles de Roubaix ; B. 397 – École de garçons de Préseau ; B. 163 – Écoles de garçons de Campagne-les-Hesdin et de Beutin.

⁵⁸ Ces chiffres restent à nuancer puisqu'on ne connaît pas le nombre d'élèves qui ont composé pour chaque classe.

Données 5 – Nombre de compositions envoyées par classe



Echantillon : 76 questionnaires

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-05

Deux motifs principaux reviennent en permanence pour justifier la sélection des récits : ce sont soit « les meilleurs », soit les « plus intéressants⁵⁹ ». Or, pour une vingtaine d’instituteurs, d’institutrices, de directeurs et de directrices – sur les 195 qui évoquent d’une manière ou d’une autre les compositions dans leur questionnaire, soit environ 10 % des mentions – aucune des copies n’apparaît comme suffisamment bonne ou « intéressante » pour être envoyée. Comme pour la majorité des maîtres et maîtresses qui n’ont pas fait rédiger leurs élèves, la confusion des souvenirs et le niveau scolaire trop peu élevé des élèves apparaissent de nouveau parfois comme des justifications. L’instituteur de Condé-sur-Aisne écrit par exemple : « Interrogés par moi, les élèves actuels de l’époque, tous très jeunes à l’époque de l’invasion, n’ont que des souvenirs très confus de cette époque⁶⁰ ». Cependant, pour la plupart de ces maîtres et maîtresses, le problème ne réside pas dans l’authenticité ou même la vraisemblance de ce que raconte l’élève, mais dans la valeur de son contenu. Pour l’instituteur

⁵⁹ La contemporaine, F delta 1126/02 à 06, réponses aux questionnaires des instituteurs et des institutrices.

⁶⁰ La contemporaine, F delta 1126/04/B. 664, réponse au questionnaire de l’instituteur de l’école de Condé-sur-Aisne (Aisne).

de Nouvion-sur-Meuse, dans les Ardennes, « les devoirs traités n'ont relaté que des choses insignifiantes⁶¹ ». De même pour l'institutrice de Mauregny-en-Haye, dans l'Aisne : « les copies de compositions françaises sont si peu intéressantes que je ne juge pas à propos de les envoyer⁶² ». La plupart des expressions utilisées – « aucune particularité intéressante », « que des choses insignifiantes », « aucun intérêt marquant », « rien de particulier » – laissent à penser que les compositions ont été rejetées car trop conventionnelles, sans originalité. Quel intérêt, en effet, pour ces maîtres et maîtresses, à envoyer ces récits dans le cadre d'une exposition qui doit justement présenter les circonstances les plus « remarquables » et les plus « pathétiques » de l'occupation allemande ?

L'étude des conditions pratiques de rédaction laisse donc apparaître une dichotomie entre les initiatives enthousiastes *d'en haut*, celles du ministre et du recteur, et la réalisation plus mesurée et plus conventionnelle *d'en bas*, menée par les instituteurs et les institutrices. La manière dont ces derniers ont compris la première enquête, initiée par le ministre, semble ainsi préjudiciable à la participation des enfants : les devoirs rédigés par les élèves ne sont peut-être pas considérés comme des documents « intéressants » dans le cadre d'une collecte de documents historiques. La deuxième enquête dirigée par le recteur Georges Lyon, plus prononcée et d'apparence plus classique, connaît meilleur sort. Mais la forme choisie pour faire parler les enfants, une composition, induit un tiraillement entre exactitude et mise en scène dans ce qui est attendu : la demande d'un « fait dramatique » dans les compositions pose particulièrement problème. La consigne choisie, la mise en application de la composition puis l'important tri ensuite opéré par les instituteurs et institutrices confirment par ailleurs le caractère conventionnel dont s'empreint cette sollicitation du vécu. Des matériaux qui ont été analysés se dessine donc un constat : la continuité pédagogique semble l'emporter – chez les instituteurs et les institutrices – sur la rupture provoquée par la Grande Guerre et l'occupation. Pour ces derniers, l'enfant reste avant tout un élève, et l'attention portée à l'exercice semble davantage relever d'une volonté de transmettre de *beaux* récits pour l'exposition ; manière, indirectement, de se mettre en valeur.

⁶¹ La contemporaine, F delta 1126/04/B. 654, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de Nouvion-sur-Meuse (Ardennes).

⁶² La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 008, réponse au questionnaire de l'institutrice de l'école de filles de Mauregny-en-Haye (Aisne).

Chapitre 3 – Les compositions, des salles de classe au fonds d’archives

L’ensemble des documents issus des deux enquêtes respectives du ministre André Honorat et du recteur Georges Lyon devait normalement compléter les collections de la Bibliothèque-Musée de la Guerre. Or, aujourd’hui, le fonds de l’académie de Lille n’offre à voir que très peu de travaux enfantins. L’absence de devoirs d’élèves émanant de la première enquête s’explique par la faible résonance engendrée par l’appel du ministre à faire parler les élèves et, surtout, par le peu d’intérêt que semblent avoir accordé les maîtres, maîtresses, directeurs et directrices d’écoles à la parole enfantine dans le cadre d’une collecte de matériaux dits historiques. La disparition de la très grande majorité des compositions en ce qui concerne la deuxième enquête pose en revanche davantage question. La circulation pour le moins heurtée, jalonnée de plusieurs obstacles, de ces productions enfantines, des salles de classe au fonds d’archives, a ainsi entraîné une perte importante : 135 copies ont été retrouvées dans le fonds de l’académie de Lille, ce qui semble bien peu en regard des 1480 questionnaires de maîtres et de maîtresses encore existants¹. Enfin, l’analyse en détail du corpus de compositions qui sont traitées dans notre étude témoigne de déséquilibres certains, notamment au niveau de la répartition spatiale, genrée, et des âges, mais comporte aussi quelques atouts inhérents à l’enquête en milieu scolaire, avec notamment la mise en avant d’une parole populaire et rurale.

Quel rôle ont pu jouer les acteurs académiques, notamment la Commission mise en place pour trier les matériaux en vue de l’Exposition Internationale de Lille, dans la destruction de ces copies ? Quelle réception ces récits ont-ils connue lors de l’exposition ? Comment s’est organisé le versement de ces documents à la Bibliothèque-Musée de la guerre ? Une place spéciale a-t-elle été réservée aux récits des plus petits ?

1. Tri, réception, et conservation des devoirs des enfants

Le peu de documentation retrouvé quant à cette phase de retour des récits rend difficile, pour la première comme pour la deuxième enquête, l’analyse du tri, puis de la réception et de

¹ Le nombre de questionnaires que contient le fonds est donné par Aldo BATTAGLIA dans « Le fonds de l’académie de Lille 1914-1920 », *Matériaux pour l’histoire de notre temps*, vol. 101-102, n °1, 2011, p. 84-88, p. 86.

la conservation de ces devoirs d'enfants. Il semble cependant que l'enquête du ministre André Honnorat ait – encore une fois – connu moins de succès que celle du recteur Georges Lyon.

A. La disparition des copies des deux enquêtes

Hormis quelques récits dont il est difficile de dire s'ils sont issus de la première ou de la deuxième enquête, car ils ne sont pas datés, le fonds de l'académie de Lille comporte surtout des compositions françaises issues de l'enquête du recteur. Les instituteurs, institutrices, directeurs et directrices ont sans doute joué un rôle important – nous l'avons vu dans le chapitre précédent – dans cette absence de devoirs d'enfants malgré l'appel du ministre. Mais les inspecteurs primaires et les inspecteurs d'académie chargés de faire remonter les documents collectés ont également pu détruire des travaux d'enfants. Dans un rapport envoyé le 22 mai 1920 à l'inspecteur d'académie du Pas-de-Calais, l'inspecteur primaire de la circonscription de Montreuil-sur-mer mentionne les documents qu'il a collectés :

Documents recueillis sur la guerre.

1- Lettres de soldats – 2

2- Correspondances de prisonniers – néant

3- Carnets de route – 5

4- Mémoires et souvenirs personnels – 4

5- Devoirs d'élèves – néant (ceux que j'ai reçu sont sans intérêt)²

L'inspecteur primaire a reçu des devoirs d'élèves mais ceux-ci, sans intérêt à ses yeux, sont condamnés au « néant ». À un premier obstacle, celui des instituteurs et des institutrices, s'en ajoute dès lors immédiatement un second : celui des inspecteurs primaires, chargés de rassembler les documents collectés. Le peu de rapports retrouvés dans le fonds de l'académie de Lille et aux archives départementales invite à ne pas généraliser, faute d'une étude réellement quantitative. Il semble cependant que l'absence de témoignages enfantins à la suite de cette

² La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/06/C. 181, rapport de l'inspecteur primaire de Montreuil-sur-mer à l'inspecteur d'académie du Pas-de-Calais, le 22 mai 1920.

première enquête ne soit pas uniquement due au refus des maîtres et des maîtresses de faire participer leurs élèves, qui est malheureusement difficile à évaluer, mais aussi à une destruction des documents au fur et à mesure de leur transmission le long des différents échelons académiques.

Un nombre bien plus conséquent de devoirs d'élèves semble avoir été envoyé dans le cadre de la deuxième enquête, menée par le recteur Georges Lyon, puisque 7 % des 1480 instituteurs, institutrices, directeurs et directrices précisent, dans leur questionnaire, avoir envoyé des copies de leurs élèves. Or, seules 5% des compositions évoquées dans ces questionnaires ont été aujourd'hui retrouvés.

Données 6 – Questionnaires qui mentionnent des envois et dont les compositions ont été retrouvées

Département	Questionnaires qui mentionnent des envois de compositions...	en %	...et dont les compositions ont été retrouvées	en %
<i>Aisne</i>	18	17%	1	6%
<i>Ardennes</i>	26	25%	0	0%
<i>Nord</i>	33	32%	3	9%
<i>Pas-de-Calais</i>	22	21%	3	14%
<i>Somme</i>	4	4%	0	0%
Total académie	104	100%	5	5%

Échantillon : 1480 questionnaires

Source : La contemporaine, F delta 1126/02-06

95% des compositions envoyées par les maîtres et maîtresses semblent donc avoir disparu. Combien de copies au total cela peut-il représenter ? Sur les 104 questionnaires qui mentionnent des copies, 76 précisent le nombre exact de copies expédiées. Au total, cela correspond à 268 copies mentionnées pour uniquement 24 retrouvées. Et ce chiffre ne donne qu'une idée : si on y ajoute tous les instituteurs et institutrices qui ont envoyé des copies mais qui ne le déclarent pas dans leurs questionnaires, soit la très grande majorité des cas – puisque parmi toutes les compositions retrouvées dans le fonds, uniquement quatre questionnaires sur 45 mentionnent leur envoi – la perte pourrait se chiffrer en milliers. Comment expliquer, donc, la disparition de l'immense majorité des rédactions des élèves ?

Comme pour la première enquête, le rôle joué par les inspecteurs primaires puis les inspecteurs d'académie est d'abord à prendre en compte. L'absence de rapports ne permet cependant pas de confirmer de potentielles destructions de copies. Surtout, les travaux d'élèves étant directement rattachés aux questionnaires et clairement sollicités par le recteur, il est plausible que les inspecteurs aient été moins sélectifs que pour la première enquête. La perte des copies peut aussi s'expliquer par une troisième phase de tri, opérée cette fois-ci par la Commission en charge de l'Exposition. D'après Philippe Marchand, « dès leur arrivée au rectorat de Lille, les documents sont confiés à une Commission présidée par Charles Guerlin de Guer, assisté de deux fonctionnaires du rectorat [...] Si le choix et le tri des documents sont laissés à l'appréciation de cette Commission, Georges Lyon ne reste pas inactif³ ». De cette commission, aucune trace n'a malheureusement été retrouvée. La place limitée qu'offre une vitrine d'exposition induit inévitablement une sélection drastique de la part des commissionnaires. Il semble en effet peu vraisemblable que le nombre de récits choisis ait dépassé la centaine, peut-être même la dizaine. Cela signifie-t-il que toutes les autres compositions ont été détruites ? L'immensité du fonds de l'académie de Lille montre que d'autres documents non-sélectionnés ont été versés. Il reste possible que certains récits d'enfants aient finalement été jugés, comme cela a pu être le cas par certains instituteurs et institutrices, sans intérêt, et donc détruits.

D'après Philippe Marchand, cette phase de tri continue après la tenue de l'Exposition, bien qu'il soit difficile de savoir sur combien de temps⁴. En revanche, la date du versement effectif de tous les documents à la Bibliothèque-Musée de la Guerre est connue : le fonds n'a été constitué qu'en avril 1924. Il est possible que ces quatre années de flottement aient été préjudiciables à la conservation des récits. Pourtant, le système de classement tel qu'il a été pensé par les archivistes de la Bibliothèque-Musée de la guerre montre clairement qu'une place avait été initialement réservée, à l'époque, à des devoirs d'élèves. Chaque type de document était – et reste toujours – référencé par une cote précise, allant de A à E : lettres de soldats en campagnes et de prisonniers de guerre (Dossier A), réponses aux questionnaires (Dossier B), notes et souvenirs personnels (Dossier C), documents imprimés et autres (Dossier D), et enfin, devoirs d'élèves (Dossier E)⁵. Pourtant aucun document, pas même les 135 compositions qui

³ Philippe MARCHAND, « Enseignants et élèves de l'académie de Lille au service de la mémoire de la Grande Guerre : les enquêtes de 1920 », *Bulletin de la Commission historique du Nord*, Lille, Archives départementales du Nord, 2017, tome 57, année 2016-2017, p. 145-175, p. 152.

⁴ *Ibid.*, p. 153.

⁵ Aldo BATTAGLIA, « "La Guerre dans le ressort de l'Académie de Lille ". L'enquête du recteur Georges Lyon en 1920 », in Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et*

ont subsisté, ne porte la cote E. Ces récits ont en fait été retrouvés dans d'autres dossiers (B, C et D). Faut-il y voir le signe que les compositions n'ont pas été versées comme elles le devaient ? Ou bien – mais c'est moins probable, que ces dossiers E ont été perdus ou accidentellement détruits entre la création du fonds en 1924 et sa redécouverte dans les années 1990 ?

B. Des récits sans impact à court terme ?

Comme le déplore Philippe Marchand, il est très difficile d'apprécier la participation de l'académie de Lille à l'exposition et surtout les réactions de ses visiteurs. Ni les principaux quotidiens régionaux, ni le journal de l'Exposition, *L'Echo de l'Exposition internationale de 1920. Ville de Lille*, ne mentionnent la vitrine scolaire mise en place par Georges Lyon. Nos recherches dans *Le Grand écho du Nord* et le *Réveil du Nord* n'ont rien donné⁶. L'enquête menée par le recteur n'a-t-elle donc eu aucun écho ? Seul un compte-rendu de l'Assemblée générale du syndicat d'initiative « Les Amis de Lille » datant du 18 juillet 1920 fait mention, sans en dire plus, d'une Exposition du Souvenir scolaire de la guerre⁷. L'absence apparente de réaction à l'enquête menée par l'académie semble témoigner de la place très mineure qu'occupait la vitrine scolaire dans l'exposition. Le décalage entre l'objet de cette vitrine et le thème principal de l'Exposition a peut-être joué un rôle préjudiciable. Mais rien ne permet de le confirmer.

Une sélection plus que drastique, un emplacement fantôme dans la Bibliothèque-Musée de la Guerre, aucun écho lors de l'exposition : l'initiative du recteur n'a-t-elle eu aucun impact ? Pourtant, les résultats de l'enquête, pour ceux qui l'ont lancée, ne sont pas décevants. La commission en charge du tri et du classement des matériaux recueillis, « frappée par la valeur historique et morale que présentent ces documents de première main », propose que « bon nombre d'entre ces documents, et en particulier certaines lettres de soldats et prisonniers [et] certaines copies d'élèves » soient publiées dans le *Bulletin de l'enseignement primaire* à partir

enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 65-78.

⁶ Dans son article « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... », art. cit., Philippe Marchand précise n'avoir rien trouvé non plus dans *Le Progrès du Nord*, *Le Réveil du Nord* et *Le Grand Hebdomadaire illustré* pour les mois de juillet, août, septembre et octobre.

⁷ *Ibid.*, p. 153.

de décembre 1920⁸. Mais l'idée, approuvée par le recteur, ne semble pas suivie d'effet, puisqu'aucune trace de ces documents n'a été retrouvée dans les numéros qui suivent⁹. En revanche, une autre circulaire, cette fois-ci du ministre, datant du 2 novembre 1920 – elle aussi publiée dans le *Bulletin* – recommande encore aux instituteurs et institutrices de faire témoigner des enfants :

La guerre a laissé aux enfants et plus particulièrement des régions envahies, des impressions et des souvenirs qu'à divers points de vue il serait intéressant de recueillir. Il conviendrait, à cet effet, de donner en classe, à ces enfants, des devoirs où il leur serait demandé de raconter les choses qu'ils se souviennent avoir vues ou faites pendant l'occupation ennemie. On leur demanderait également de dire quels ont été leurs sentiments et leurs idées pendant ces jours de souffrance ; ce qui les a le plus indignés ou réjouis : quels jours ils ont le plus pleuré, etc. Ces devoirs seraient ensuite versés dans les archives de l'école et leur ensemble constituerait une petite histoire locale de la guerre racontée par des enfants et qui nous ferait voir leur âme façonnée par les événements qui se sont déroulés pendant cette période¹⁰ ».

Cette nouvelle demande du ministre André Honnorat est-elle liée aux résultats de l'enquête de Georges Lyon ? Le ministre précise en effet ensuite que « beaucoup de nos maîtres ont déjà donné d'eux-mêmes à leurs élèves des devoirs de ce genre ». L'initiative du recteur, qui découle directement de celle d'André Honnorat, aurait ainsi pu constituer une première expérience réussie, confirmant au ministre la valeur que revêtent ces devoirs d'enfants. Il semble d'abord se dessiner, dans les propos du ministre, une représentation encore une fois assez traditionnelle du rôle joué par ces rédactions d'enfant : il s'agit de voir comment leur « âme a été façonnée » par la guerre en leur demandant – peut-être un peu maladroitement et de manière peu subtile – « ce qui les a les plus indignés ou réjouis, quels jours ils ont le plus pleuré, etc. ». Mais la valeur historique, plus originale, de ces témoignages transparait aussi dans la volonté du ministre de : « constituer une petite histoire locale de la guerre racontée par

⁸ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Pas-de-Calais*, juin-décembre 1920, « Note relative à la publication par le "Bulletin de l'Académie de Lille" de certains documents des Archives de la guerre », p. 218.

⁹ La recherche a été effectuée sur les *Bulletins* du Nord et du Pas-de-Calais jusqu'en 1923.

¹⁰ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Pas-de-Calais*, juin-décembre 1920, « Circulaire ministérielle recommandant de donner aux enfants des écoles des régions envahies des sujets de devoirs qui leur demandent de raconter leurs souvenirs et impressions relatifs au temps de l'occupation ennemie », p. 215.

les enfants ». Parmi toutes les archives consultées, notamment celles versées par les établissements, aucun devoir d'élève lié à ce troisième appel n'a été retrouvé. L'ampleur moindre de cette circulaire, une certaine lassitude aussi de la part des maîtres et des maîtresses qui ont déjà fourni des rédactions lors de la précédente enquête du recteur, explique sans doute cette absence de documents.

2. Un siècle plus tard... Qui sont les enfants qui nous parlent ?

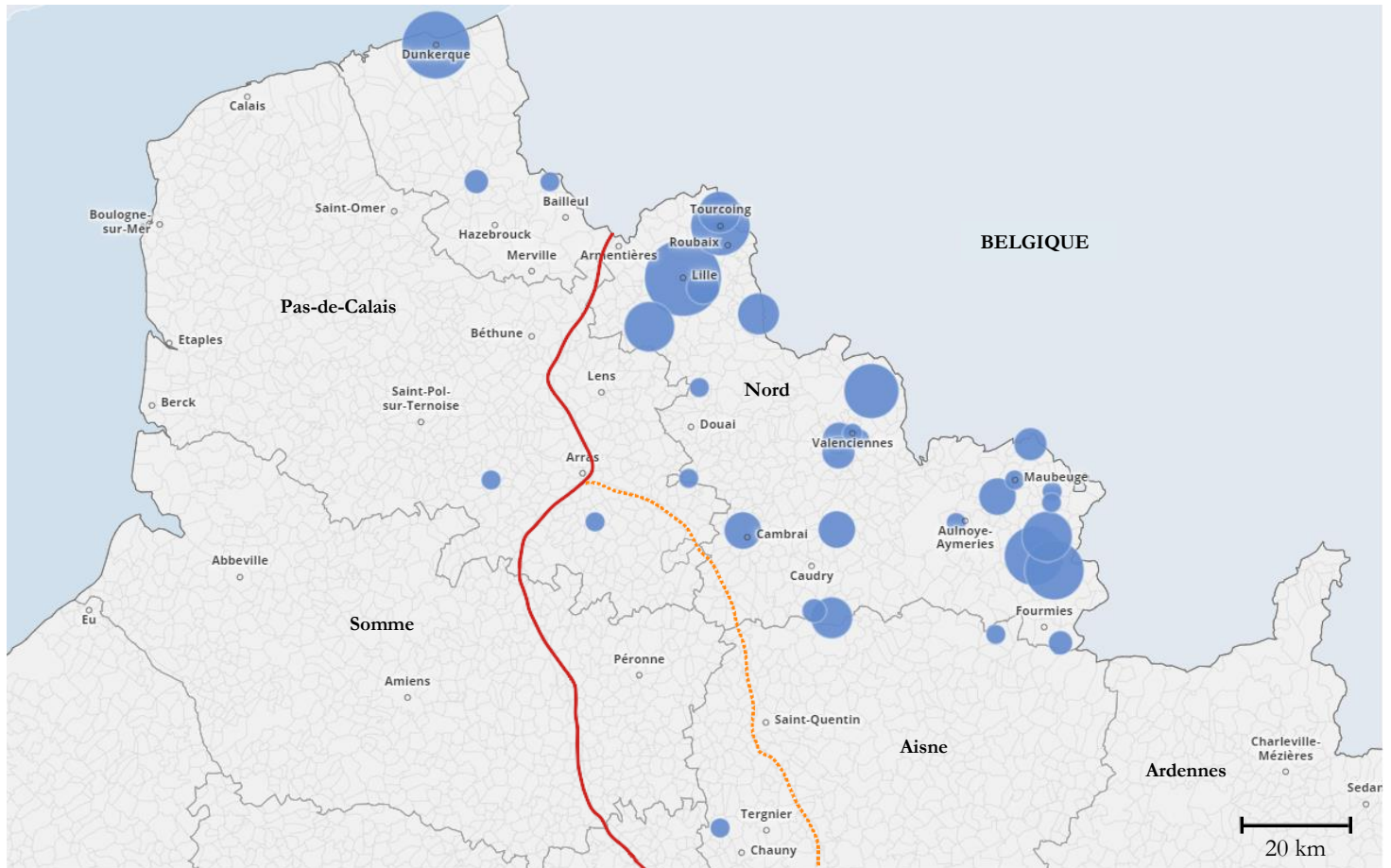
Après avoir été versées à la Bibliothèque-Musée de la Guerre en avril 1924, les compositions des élèves, comme l'ensemble des documents provenant de l'enquête de l'académie de Lille, sont longtemps restés dans l'ombre. « Une guerre mondiale, un incendie, un déménagement et quelques décennies plus tard¹¹ », le fonds refait surface, à la fin des années 1990. Exactement un siècle après avoir rédigé leurs devoirs, les *enfants du Nord* voient ainsi leurs travaux réutilisés dans le cadre d'une recherche qui les concernent directement. Qui sont ces 135 enfants derrière les 135 copies que nous avons retrouvées ?

Si l'enquête en milieu scolaire induit – on l'a vu dans les chapitres précédents – un certain nombre de biais vis-à-vis de ces travaux d'élèves – prégnance de discours scolaire, de l'instituteur et de l'institutrice, influence du concours, tri drastique des copies... etc. – elle a néanmoins pour elle, malgré tout, de donner la parole à des acteurs qui ne l'ont normalement pas. Le nombre de garçons reste certes majoritaire par rapport aux filles (79 contre 56), mais ces dernières sont loin d'être totalement ignorées. De même, si les élèves les plus petits sont bien moins présents, le corpus offre un spectre d'âge qui reste étonnamment large – 9 à 17 ans – pour une enquête qui ne devait toucher que les écoles primaires. Surtout, l'idéal méritocratique de l'école républicaine permet de mettre en avant une parole populaire et rurale. Le déséquilibre le plus important – et le plus difficilement explicable – est spatial : le département du Nord est en effet surreprésenté par rapport aux autres départements – Pas-de-Calais, Ardennes, Aisne, Somme – concernés par l'enquête.

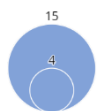
¹¹ Aldo BATTAGLIA, « "La Guerre dans le ressort de l'Académie de Lille "... », art. cit., p. 65.

A. Une répartition spatiale marquée par une surreprésentation des communes occupées et du département du Nord

Données 7 - Répartition spatiale des 135 compositions de notre corpus



Légende :



Nombre de compositions par commune



Ligne de front fin septembre 1914



Ligne de front après le retrait allemand en mars 1917

Sources : La contemporaine, Nanterre, La guerre dans le ressort de l'Académie de Lille, F delta 1126/01-08
Cartographie : Thomas Baumann, réalisée à l'aide de géoclip.fr

Parmi les 135 compositions retrouvées dans le fonds, 130, soit 96 %, proviennent de communes situées dans le département du Nord. Les cinq copies restantes se répartissent entre le Pas-de-Calais (3 compositions) et l’Aisne (2 compositions). Pour la Somme et les Ardennes, aucune copie n’a été retrouvée. Le département du Nord a certes bénéficié du taux de couverture le plus important de l’enquête, puisque 46% de ses communes ont répondu à l’enquête. La Somme, en revanche, a bien moins participé (4%), ce qui peut expliquer, pour ce département au moins, l’absence de récits d’enfants. En revanche, le Pas-de-Calais (21%), l’Aisne (26%) et surtout les Ardennes (46%) ont un taux de couverture trop important pour justifier ce manque de travaux d’enfants dans le fonds de l’académie de Lille.

Données 8 - Taux de couverture de l’enquête dans le ressort de l’académie de Lille

Département	Nombre total de communes (1999)	Communes représentées par l'enquête de 1920	En %
<i>Aisne</i>	816	211	26
<i>Ardennes</i>	463	205	44
<i>Nord</i>	653	303	46
<i>Pas-de-Calais</i>	894	188	21
<i>Somme</i>	793	35	4
Total académie	3609	942	26

Sources : Aldo BATTAGLIA, « Le fonds de l’académie de Lille 1914-1920 », *Matériaux pour l’histoire de notre temps*, vol. 101-102, n °1, 2011, p. 84-88, p. 86.

Ce déséquilibre spatial est difficile à expliquer. Les écoles de ces départements ont bien transmis des copies : sur les 105 questionnaires du fonds qui en mentionnent l’envoi, 32 % proviennent du Nord, 25 % des Ardennes, 21 % du Pas-de-Calais, 17 % de l’Aisne et 4 % de la Somme¹². La disparition des récits de ces département a donc lieu à partir du tri établi par la Commission. Cette dernière aurait-elle pu privilégier les compositions provenant du département du Nord, l’Exposition devant se tenir à Lille ? Le but de l’enquête étant aussi de collecter le plus grand nombre de matériaux relatifs à l’occupation, cette hypothèse reste peu

¹² Voir Données 6, p. 86.

plausible. L'intérêt particulièrement porté aux communes occupées pourrait expliquer le peu de copies en provenance du Pas-de-Calais et encore une fois de la Somme, puisque leurs territoires ne sont respectivement occupés qu'à 25 % et à 16 %. Mais alors, comment expliquer le cas des Ardennes, qui est le seul département à être totalement occupé, et dont aucune copie n'a été retrouvée¹³ ?

Le nombre très relatif de compositions dans l'ensemble du fonds est peut-être dû à la perte de dossiers correspondant aux départements qui sont justement si peu représentés. En effet, plus de la moitié des récits (72 sur 135) ont été retrouvés dans un seul dossier qui ne regroupe que des compositions d'écoles situées dans le département du Nord¹⁴. Les autres récits sont éparpillés dans d'autres dossiers contenant des réponses aux questionnaires. Ces rédactions restantes sont-elles des copies qui ont échappé aux commissionnaires, puisqu'elles sont restées jointes aux questionnaires de leurs instituteurs ? Est-il possible que d'autres dossiers devant uniquement contenir des récits d'enfants, provenant peut-être d'autres départements, n'aient pas été constitués, ou aient été perdus lors de l'incendie que connaît la Bibliothèque-Musée de la Guerre en 1944, ou à l'occasion des multiples déménagements de collections au cours de la seconde moitié du XXe siècle¹⁵ ?

L'autre déséquilibre spatial tient au rapport entre communes occupées et communes restées libres. Une très grande majorité des récits sont issus de communes qui ont connu l'occupation allemande (118 sur 135, soit 87 %). Cette proportion s'explique plus facilement, l'enquête s'intéressant particulièrement aux territoires occupés, notamment du fait de l'organisation de l'exposition. Ces compositions sont réparties sur 39 communes (31 occupées et 8 non-occupées). Quelques communes occupées offrent à lire les récits de plusieurs de leurs écoles, notamment les grandes villes – telles que Lille (quatre écoles, deux de garçons, deux de filles) et Tourcoing (une école de filles et une de garçons).

¹³ Philippe NIVET, *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011.

¹⁴ La contemporaine, 1126/02/B. 312. – Compositions d'élèves : souvenirs de guerre, en particulier de l'invasion allemande. – Du 26 mai 1920 au 30 mai 1920.

¹⁵ D'après le site internet de La contemporaine, lien hypertexte : <http://www.lacontemporaine.fr/la-bdic/reperes-historiques>. Consulté le 05/02/2020.

Données 9 – Nombre d’habitants par commune

Nombre d'habitants en 1921	Nombre de communes
Moins de 500	8
500 à 1000	2
1000 à 2000	11
2000 à 5000	10
5000 à 10 000	2
10 000 et plus	5

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06 et Base Ldh/EHESS/Cassini

La densité et la profondeur du réseau scolaire permet également de toucher des communes rurales. Si la carte met en exergue le regroupement de plusieurs écoles autour des agglomérations de Dunkerque, de Lille, de Tourcoing et de Valenciennes, d’autres établissements sont situés dans des territoires ruraux. Au total, 67 copies sont issues de communes de moins de 2000 habitants, 68 de communes de plus de 2000 habitants. Proportionnellement, les écoliers des petites communes sont donc surreprésentés par rapport aux élèves qui habitent dans les grandes villes beaucoup plus peuplées. Huit écoles sont même situées dans des communes de moins de 500 habitants en 1921, et un élève sur quatre habite dans une commune de moins de 700 habitants¹⁶.

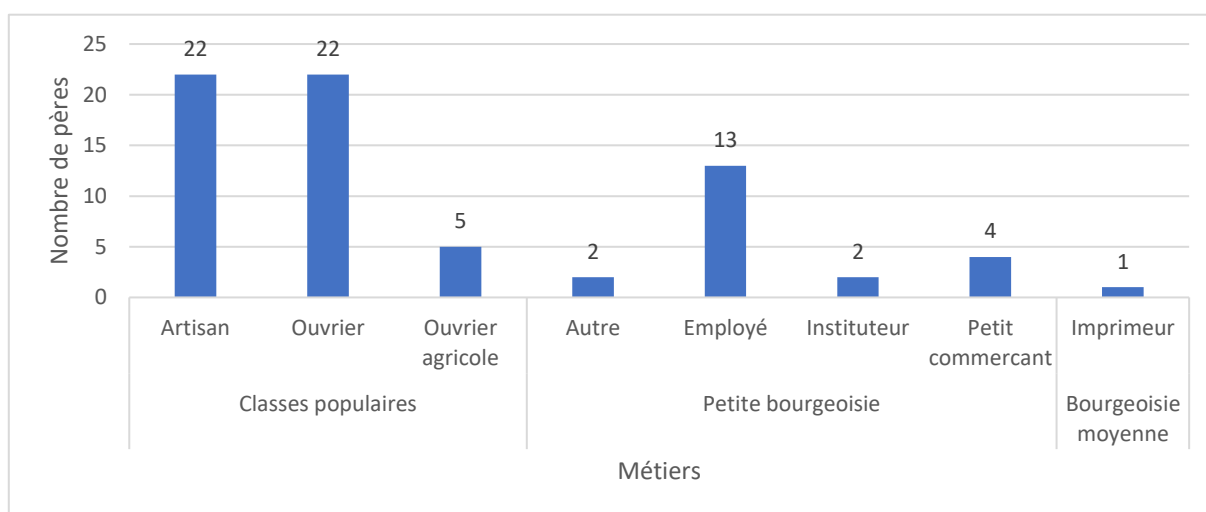
B. Un milieu social assez modeste

Les 71 déclarations de naissance (soit 52 % des élèves du corpus) retrouvées dans les registres d’état civil, qui précisent la profession du père et parfois de la mère, donnent une idée globale du milieu social dans lequel vivent les enfants¹⁷.

¹⁶ Toutes ces informations sont synthétisées dans un tableau en Annexe 1, p. 243.

¹⁷ La nomenclature choisie reprend celle définie par Christophe Charle dans ses travaux sur les élites de la fin du XIXe siècle, notamment dans *La république des universitaires, 1870-1914*, Paris, Seuil, 1994, annexe 1, p. 473. Cette grille est réutilisée dans : Nicolas MARIOT, « Les témoignages des combattants français de 1914-1918. Essai d’état des lieux statistique », in Charles HEIMBERG, Frédéric ROUSSEAU, Yannis THANASSEKOS (dir.), *Témoins et témoignages. Figures et objets dans l’histoire du XXe siècle*, Paris, L’Harmattan, 2016, p. 79-104, p. 84.

Données 10 – Métiers des pères



Échantillon : 71 déclarations de naissance

Sources : ADN, Série E, Sous-Série 3E – Registres paroissiaux et d'État-civil

Une majorité d'enfants semble provenir d'un milieu modeste puisque presque 70 % des pères indiquent exercer la profession d'ouvrier (journalier, homme de peine, mineur, cantonnier, presseur, tisseur, emballer, etc.), d'ouvrier agricole (fermier, cultivateur, bûcheron, garde-chasse) ou d'artisan (maçon, charpentier, menuisier, verrier, forgeron, charron, sabotier...). Quelques élèves mentionnent également dans leurs copies le métier de leur père : mineurs, gardes-chasses et employés de chemin de fer. Maurice, âgé de 13 ans, précise par exemple, lorsqu'il raconte l'invasion de son village¹⁸ « Vers quatre heures du matin, mon père étant à la mine, on entendit des coups de canon répétés et venant de Bonsecours ». L'absence de presque la moitié des déclarations de naissance et surtout l'impossibilité de toucher au plus près les réalités sociales de chacune des situations invite à nuancer ce constat : chaque catégorie peut recouvrir des variations importantes quant au niveau de vie. Pourtant, presque aucun des métiers renseignés ne relève d'appartenance à des groupes sociaux aisés pour l'époque : pas de fonctionnaire moyen ou de haut-fonctionnaire, pas de profession juridique ou intellectuelle, pas de fraction possédante. La grande majorité des mères évoquées dans les registres de naissance sont déclarées comme ménagères (51 %), sans profession (21%) ou n'ont pas de profession

¹⁸ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition de Maurice Soisson, 13 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

spécifiée (5%). On compte parmi les 23 % restantes presque uniquement des métiers de labour : couturières, tisseuses, cultivatrices, presseuses, journalières...

L'enquête en milieu scolaire, malgré tous ses biais, semble donc présenter un avantage en regard d'autres sources enfantines, notamment les journaux intimes, généralement mobilisés par le chercheur : celui de laisser la parole à des milieux sociaux qui ne l'ont que très rarement. La demande de bourse d'une des élèves dont la composition existe encore aujourd'hui, Isabelle Thomé, 13 ans en 1920, précise ainsi qu'elle est « la fille de M. Thomé, Capitaine au 110^{ème} régiment d'Infanterie à [illisible] dont la famille se compose de 4 enfants âgés de 19-18-13 et 3 ans. Nous ne connaissons pas d'autres ressources au Capitaine Thomé que sa solde d'officier¹⁹ ». Les enseignants, fervents défenseurs de « l'école du même », où les distinctions sociales n'ont pas leur place, ont sûrement joué un rôle important. La sélection des récits lors du déroulement de l'enquête entre parfaitement en adéquation avec l'idéal méritocratique républicain. Comme le rappellent Jacques et Mona Ozouf, « en couronnant l'enfant pauvre sur les estrades de la distribution des prix, l'école publique montre qu'elle n'entend rien céder aux inégalités héritées. Mais elle montre aussi qu'elle ne conçoit pas l'égalité, bien au contraire, comme antinomique de la hiérarchie des aptitudes et des travaux. Le classement est instrument de l'égalité²⁰ ».

C. Un déséquilibre entre filles et garçons ?

Aux deux historiens de poser ensuite la question « Cette égalité est-elle aussi celle des hommes et des femmes ? ». Selon eux, oui : « Comme elle [l'école publique] le faisait pour la différence sociale, elle niait, ou plutôt elle ignorait la différence sexuelle, dans l'hommage rendu à l'égalité en tous de la raison²¹ ». Est-ce perceptible à travers l'enquête ? Si une place non négligeable est donnée aux filles (56 copies sur 135, soit 41 %), la parole reste majoritairement masculine (79, soit 58%). Cette répartition est en fait représentative – mais pas nécessairement corrélée – d'un déséquilibre au niveau des effectifs scolaires lors de la rentrée 1919 : le rapport annuel de l'inspecteur d'académie du Nord lors du Conseil général de juin

¹⁹ Archives départementales du Nord (ADN), 5 Z 1176. Correspondances échangées entre le sous-préfet et les maires des communes de l'arrondissement au sujet de l'enseignement. 1913-1933. Demande de bourse de l'élève Isabelle Thomé.

²⁰ Mona et Jacques OZOUF, *La République des instituteurs*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 277.

²¹ *Ibid.*, p. 278.

1920 montre que le nombre de filles présentes à l'école le premier jour de décembre 1919 est de 66 437 pour 88 521 inscrites (soit un absentéisme d'environ 25 %), et le nombre de garçons présents est de 88 771 pour 95 345 inscrits (absentéisme d'environ 7%)²². Plus de garçons que de filles sont ainsi présents à l'école lors de l'année scolaire 1919-1920, année où sont écrits les récits dans le département du Nord, d'où sont issues une très grande majorité des compositions du corpus. La répartition proportionnelle pour un corpus de 135 compositions au regard du nombre de garçons et de filles présents à l'école fin 1919 s'établirait ainsi à 58 copies de filles et 76 copies de garçons pour le département du Nord, ce qui est finalement très proche de la répartition réelle de notre corpus.

Peut-on voir dans ce relatif équilibre genré la trace du recteur Georges Lyon, qui s'implique personnellement dans la commission en charge du tri des copies en vue de l'Exposition²³ ? Ce dernier est en effet, selon Philippe Marchand, « animé de la profonde conviction de l'égalité des sexes, encore loin d'être partagée par tous²⁴ ». Dans un discours prononcé le 11 juillet 1925 lors d'une distribution des prix d'un collège de jeunes filles à Châtelleraut, en Nouvelle-Aquitaine, le recteur met en avant « la multitude d'intelligences et d'énergies féminines, toutes préparées à remplir tant et tant de tâches devenues vacantes²⁵ » au sortir de la Grande Guerre. Sa « foi dans la promotion de la jeune fille » a donc peut-être joué un rôle, même si aucun autre indice ne permet de confirmer cette hypothèse.

D. Plus l'écolier est âgé, plus il est sélectionné

Enfin, de la petite Thérèse Potvin, 9 ans, au presque adulte Georges Callewaert, 17 ans, l'enquête de l'académie de Lille offre à voir, chez les enfants dont les copies ont été sélectionnées, une variation d'âge assez importante. Cette variation est la même chez les filles

²² Cet absentéisme féminin est-il consubstantiel à l'expérience de la guerre et de l'occupation ? À la rentrée d'octobre 1920, l'absentéisme des filles rejoint celui des garçons, c'est-à-dire environ 10 % (84 590 présents pour 92 525 inscrits, 78 900 présentes pour 86 259 inscrites), d'après P. MARCHAND, « La reconstitution de l'école primaire dans le département du Nord (1918-1926) », in Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 457-471, p. 467.

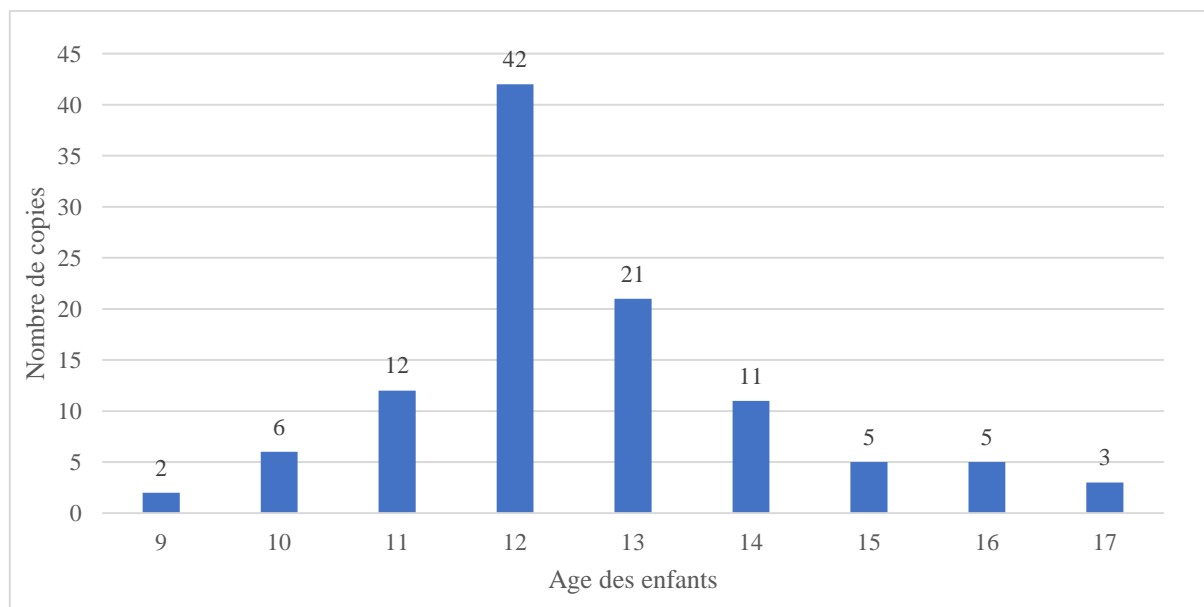
²³ Philippe MARCHAND, « Enseignants et élèves de l'académie de Lille... » art. cit., p. 152.

²⁴ Philippe MARCHAND, « Georges Lyon : un grand recteur d'académie à Lille de 1903-1924 », in Jean-François CONDETTE et Henri LEGOHEREL (dir.), *Le recteur d'académie : deux cents ans d'histoire*, Paris, Cujas, 2008, p. 134-155, p. 141.

²⁵ ADN, 87 J 19, discours prononcé lors de la distribution de prix du 11 juillet 1925 au collège de jeunes filles de Châtelleraut.

et les garçons. Dans les deux cas, il apparaît cependant que les enfants les plus âgés de l'école primaire ont été privilégiés au détriment des plus petits.

Données 11 – Nombre de copies selon l'âge des enfants



Échantillon : 107 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02 à 06

75 enfants sur les 107 dont on connaît l'âge – directement inscrit sur les copies, ou bien retrouvé dans les registres d'état-civil –, soit environ 70 %, ont entre 11 et 13 ans, ce qui correspond généralement à la dernière année où les élèves fréquentent l'école primaire²⁶. Comme le laissent penser les réponses aux questionnaires, les maîtres et les maîtresses ont surtout privilégié les élèves les plus âgés. De plus, un nombre important d'élèves (24, soit 22 %) ont 14 ans ou plus. Huit de ces copies sont en fait issues de l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing où, on l'a vu, les élèves ont entre 14 et 17 ans²⁷. Deux autres compositions

²⁶ D'après Ferdinand BUISSON, « Certificat d'Études Primaires Élémentaires », *Dictionnaire de Pédagogie de l'Instruction primaire*, art. cit., « La loi du 28 mars 1882 a consacré l'institution du certificat d'études, en fixant à onze ans l'âge auquel les enfants peuvent se présenter à l'examen et en dispensant ceux qui l'ont subi avec succès de fréquenter plus longtemps l'école primaire ».

²⁷ La contemporaine, 1126/05/B. 720. – Tourcoing (59), École primaire supérieure de filles : Travaux d'élèves, territoire occupé par les armées allemandes. – Du 8 juin 1920 au 9 juin 1920. Il s'agit de l'unique cas où un établissement autre qu'une école primaire a été sélectionné. Cette école a été conservée dans le corpus afin d'équilibrer la répartition filles-garçons et parce qu'elle permet une comparaison entre ces adolescentes qui poursuivent leurs études et les autres enfants de leur âge qui fréquentent encore l'école primaire et semblent donc en retard dans l'apprentissage.

de la commune de Neuville-en-Ferrain sont aussi rédigées par d'anciens élèves de l'école, âgés de 16 et de 17 ans et déjà entrés dans la vie active. En revanche, rien dans les 14 autres copies ne laisse à penser qu'elles ne soient pas écrites par des enfants qui fréquentent encore l'école primaire. Cet âge avancé pour les autres enfants peut s'expliquer par l'impact négatif qu'a occasionné l'occupation sur l'enseignement, et le retard qui a été accumulé chez certains enfants.

Il est aussi possible que certains aient, à l'image de cet instituteur de Neuville-en-Ferrain, invité d'anciens élèves restés dans la commune à réaliser l'exercice. Les maîtres et maîtresses qui ont fourni les copies de ces 14 élèves de 14 ans et plus ne précisent malheureusement rien à leur égard, il reste donc difficile de confirmer ces hypothèses. En revanche, uniquement huit copies, soit seulement 7 % du corpus, sont écrites par des enfants de 9 ou 10 ans, l'âge le plus bas retrouvé. Cette absence des plus petits est surtout due, on l'a vu, au refus des instituteurs et des institutrices de faire témoigner leurs élèves des premières classes (cours préparatoire et cours élémentaire, de 6 à 9 ans), ces derniers étant considérés comme trop jeunes pour se souvenir de l'occupation et pour la mettre en récit. Les plus petits des cours préparatoires venaient alors à peine de naître en 1914, et les plus grands du cours élémentaire n'avaient que trois ans. On verra dans le chapitre suivant comment les élèves eux-mêmes abordent – ou pas – le problème posé par leur âge et leur remémoration des événements.

La phase du retour des compositions – des salles de classe au fonds d'archive – laisse ainsi à la fois apparaître d'autres biais inhérents à l'organisation d'un concours scolaire pour le chercheur qui s'intéresse aux productions enfantines – avec notamment la destruction de la quasi-totalité des récits des enfants – mais aussi ce qu'elle peut lui apporter. L'école de la république a en effet pour elle, par cette pratique de concours, et malgré tous ses biais, de donner la parole à des acteurs qui ne l'ont normalement jamais.

A l'issue de ce cheminement, fait à hauteur d'adulte, entre ministère, salles de classe et fonds d'archive, les récits de guerre rédigés par ces enfants du Nord apparaissent comme le fruit d'une volonté politique et d'une expérience historique extraordinaire. Leur émergence en mai 1920 n'est pas inédite : déjà, pendant la guerre, les élèves avaient été invités à produire, dans le cadre scolaire, des devoirs plus ou moins autobiographiques, et plus ou moins dirigés, sur la manière dont ils percevaient le conflit. L'enquête menée par le recteur Georges Lyon a en revanche la particularité de constituer une forme de *réappropriation* régionale à partir d'une

initiative nationale : les enfants du Nord, de par la place qu'occupe la figure enfantine dans le discours de guerre, de par, aussi, la sincérité et l'innocence qui leur sont souvent prêtées, de par, enfin, leur rôle émergent de porteur de la mémoire, constituent des témoins particuliers de l'occupation, dont les récits doivent pleinement contribuer à l'entretien et la perpétuation de cette mémoire. En théorie tout du moins.

La mise en place de l'exercice dans les salles de classe témoigne d'une certaine divergence entre l'enthousiasme de ceux qui lancent les enquêtes et la réalisation plus timorée de ceux qui l'appliquent. Les maîtres et maîtresses adoptent des positions plurielles, parfois contradictoires, envers l'exercice qui leur est demandé : une majorité le met en œuvre consciencieusement quand une minorité dit ne pas pouvoir, ou ne pas vouloir le réaliser. Beaucoup semblent attacher de l'importance à l'authenticité de ce qui est raconté, malgré le caractère paradoxal qu'induit l'écriture d'un témoignage au travers d'une composition, et l'étude en détail des récits dans les chapitres suivants montre que cette contradiction touche aussi les enfants. Aux yeux des instituteurs et des institutrices, ces exercices n'entrent donc pas nécessairement en rupture avec la pratique traditionnelle de la composition. Ils s'insèrent au contraire dans un héritage que la Grande Guerre ne vient pas modifier ou renouveler mais relégitimer.

Dans cette phase de « retour », subsistent encore certaines interrogations, notamment celle de leur réception lors de l'Exposition : l'absence quasi-totale de documentation à leur sujet témoigne-t-elle d'un impact somme toute limité ? Pourquoi, aussi, cette surreprésentation du département du Nord dans le corpus qui existe aujourd'hui ? Les récits analysés sont donc ceux qui auront été considérés comme les « meilleurs » aux yeux des adultes, ceux qui auront résisté à tous les obstacles qui ont jalonné leur parcours entre les salles de classe et le fonds d'archives.

Face aux 135 récits que l'enquête de l'académie de Lille nous offre à voir, une question simple émerge avant tout : que racontent les enfants ? L'étude des compositions des élèves entre directement en écho avec la « situation²⁸ » dans laquelle ces derniers ont été amenés à les rédiger : parce qu'ils sont le produit d'un moule scolaire et qu'ils ont répondu aux attentes des adultes, leurs récits ne risquent-ils pas d'être, sur la forme comme sur le fonds, assez similaires ?

²⁸ Michael POLLAK, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Point, 2014 (1ère édition en 1990), p. 186.

Deuxième Partie

Les récits des enfants, entre conformité à l'injonction scolaire et expression personnelle

« Quand je songe à la grande guerre récente, je la vois se dérouler, acte par acte, devant mon esprit, bien que j'eusse dix ans à peine en dix neuf cent quatorze²⁹ ». Les premiers mots écrits par Marie-Thérèse Catteau, 16 ans, élève à l'école primaire supérieure de Tourcoing, illustrent bien la manière dont les enfants, grands comme petits, construisent leurs récits : une succession d'*actes*. Ce terme renvoie principalement aux exactions commises par les Allemands, et, dans une moindre mesure, à la réponse – quand elle est possible – des populations civiles. Ces *actes* s'articulent autour de plusieurs grands moments qui apparaissent toujours selon un ordre chronologique dans les rédactions : déclaration de guerre, mobilisation, invasion, occupation et libération. Le terme d'*acte* peut donc aussi être compris dans son sens théâtral : ces actions constituent des étapes dans le déroulement d'une pièce. À ces descriptions d'événements directement vécus – ou pas – s'ajoutent des propos formulés *a posteriori*, le plus souvent en introduction et/ou en conclusion des récits : des réflexions sur l'empreinte de la guerre, des promesses immuables envers les vivants et les morts et des jugements, eux aussi définitifs vis-à-vis de l'ennemi.

Cette uniformité apparente résulte du relais par l'enfant d'un discours de guerre national encore prégnant dans les écoles françaises au sortir du conflit. L'enseignement au tournant des années 20 reste en effet un enseignement de guerre qui se construit autour de trois thèmes phares : l'héroïsation de la patrie en danger, la détestation de l'ennemi allemand et l'espérance d'une guerre qui serait la *Der des Ders*³⁰. Cette représentation de soi, de l'autre, et de la guerre se prête alors bien à l'exercice de composition, qui encourage une représentation binaire et théâtrale du monde, d'autant plus que la consigne encourage les élèves à la dramatisation. Ce fort encadrement a pour conséquence d'orienter leurs récits vers le même modèle que celui des adultes. En effet, selon Philippe Salson, les témoignages des civils anciennement occupés publiés en sortie de guerre « prennent des formes semblables, comme si le genre du témoignage d'occupation était régi par des codes partagés par tous³¹ ». Ces récits prennent tous la forme d'une « succession d'épisodes marquants opposant des Allemands bourreaux à des civiles victimes³² ». Ainsi, non seulement les récits des enfants sont-ils similaires entre eux, mais ils

²⁹ La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/05/B. 720, composition de Marie-Thérèse Catteau, 16 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

³⁰ Olivier LOUBES, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, p. 39 ; John HORNE, « Locarno et la politique de démobilisation culturelle : 1925-1930 », *14-18. Aujourd'hui. Today. Heute*, n° 5, mai 2002, p. 45-53, p. 46.

³¹ Philippe SALSON, « 1914-1918 : les années grises. L'expérience des civils dans l'Aisne occupée », thèse soutenue à l'université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier, sous la direction de Frédéric Rousseau, 2013, 1102 pages, p. 997.

³² *Ibid.* p. 999.

sont aussi très semblables au canon adulte. Les enfants seraient-ils donc uniquement les témoins de leur acculturation scolaire, et non de leur propre histoire ?

Si les compositions se construisent autour d'un même axe, elles sont pourtant loin d'être monochromes. Certains *actes* de la pièce ne sont pas présents dans toutes les copies : sur les 135 rédaction du corpus étudié, 33 % mentionnent le début de la guerre (déclaration de guerre et/ou la mobilisation), 80 % l'invasion, 78 % l'occupation et 27 % la libération. La période de l'invasion et de l'occupation bénéficie généralement d'un développement bien plus conséquent que les deux autres moments. Les instituteurs et les institutrices, qui peuvent avoir des attentes différentes, jouent d'abord un rôle important. Les copies des élèves sont même parfois très similaires à leurs questionnaires. La forme des récits varie aussi en fonction de l'âge des élèves. Le rapport aux souvenirs et la maîtrise de l'écriture n'est pas le même selon qu'on ait 9 ans ou 17 ans. Les plus grands décrivent un certain nombre de faits dans un style très imagé et porteur de valeurs morales. Au contraire, les plus petits, qui se souviennent moins bien de la guerre et ne maîtrisent pas encore entièrement ni l'écriture ni les normes scolaires, se concentrent surtout sur un ou deux faits, racontés plus simplement.

Des différences entre filles et garçons sont aussi visibles. Elles résultent à la fois d'expériences différentes, l'occupation entraînant un rapport de domination genré dont les enfants ont conscience, mais aussi d'un discours de guerre lui aussi différent selon qu'on soit une fille ou un garçon³³. La manière d'écrire le passé diffère donc aussi fortement selon le rapport au présent et au futur propre à chaque élève. Le cheminement au fil des histoires, *d'acte en acte*, permet ainsi de dégager les aspects communs mais aussi les divergences entre chaque récit, et donc de voir comment s'articulent conformité aux attentes scolaires et expression personnelle de l'enfant. Les enfants, parce qu'ils ne sont jamais *parfaits* sont alors susceptibles de trahir, lorsqu'ils ne suivent pas les attendus de l'école, la fracture encore vive laissée par les quatre années de l'occupation. La question qui forme la toile de fond de cette partie est donc la suivante : quelle place pour l'enfant dans son propre récit ?

³³ Manon PIGNOT, « Les enfants », in Jay WINTER (dir.), *La Première Guerre Mondiale : Tome 3, Sociétés*, Paris, Fayard, 2014, p. 47-64 p. 52 (première édition anglaise en 2014 publié par Yale University Press sous le titre *The Cambridge History of the First World War*).

Chapitre 4 – Il était une fois la guerre...

Le début de la composition est un lieu « stratégique du texte³⁴ ». Les élèves, qui écrivent dans le cadre d'un concours, doivent en effet réussir à « capturer » leurs lecteurs s'ils veulent voir leur rédaction sélectionnée et récompensée³⁵. Les premiers mots, les premières phrases des élèves sont donc susceptibles de particulièrement bien révéler l'influence du cadre de rédaction sur la manière dont ces derniers considèrent et construisent leur histoire. Les récits débutent par une succession de trois grandes étapes. 35 % des élèves commencent leur histoire par une introduction qui sert à justifier leur prise de parole. Les autres commencent *in medias res* à partir de deux *actes* inauguraux : la déclaration de guerre et/ou la mobilisation (évoquée par 33 % des élèves) et l'invasion (80% des récits). La méthode choisie pour présenter et analyser le début des récits des élèves s'inspire en partie de la *Morphologie du conte* de Vladimir Propp publiée en 1928³⁶. Dans son ouvrage, le folkloriste russe s'attache à « décomposer » les contes merveilleux russes pour en dégager une structure narrative commune. Celle-ci se construit autour de « fonctions », c'est-à-dire de ce que *font* les personnages, à un moment donné de l'histoire. Or, si les récits des élèves sont teintés d'un discours de guerre assez conventionnel, ils se rapprochent aussi parfois, dans l'enchaînement des premières étapes, du conte.

1. Introduire son récit, légitimer son histoire

Un peu plus d'une composition sur trois débute par une phrase introductive. Les élèves cherchent alors à mettre en valeur leur récit, en montrant qu'ils respectent bien la consigne, et en affirmant que leurs souvenirs sont nombreux et inaltérables. Apparaissent toutefois, dès ces premières lignes, des différences entre petits et grands et entre filles et garçons dans la manière de présenter et de considérer l'exercice.

³⁴ Andrea DEL LUNGO, *L'incipit romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, collection « Poétique », 1999, p. 39.

³⁵ *Ibid.*, p. 135. Le premier lecteur étant l'instituteur ou l'institutrice qui décide seul du sort du récit.

³⁶ Vladimir PROPP, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1965 (édition originale : 1928, Leningrad ; traduit du russe par Marguerite DERRIDA, Tzvetan TODOROV et Claude KAHN).

A. Mettre en valeur son récit : l'affluence des souvenirs

« Quels souvenirs odieux me rappelle cette invasion ! Ils affluent à ma mémoire et me rappellent des moments si douloureux que j'en frémis rien que d'y songer³⁷ ». Comme dans la plupart des introductions de ses camarades, les premiers mots écrits par Emilienne, âgée de 14 ans, font directement écho à ceux de la consigne³⁸. Cette reprise du vocabulaire de l'énoncé, assez courante pour une composition, renvoie à un enjeu propre à l'incipit romanesque. Selon Andrea Del Lungo, le « commencement doit orienter la réception et répondre aux attentes du lecteur par rapport à des codes ou à des modèles préexistants³⁹ ». Les introductions écrites par les élèves peuvent ainsi être vues comme des lieux de relais entre la parole de l'adulte, qui norme le propos, et celle de l'enfant, qui promet de suivre son sillage. L'introduction d'Emilienne regroupe plusieurs éléments que l'on retrouve dans la plupart des copies.

Les élèves font d'abord savoir que les histoires qu'ils racontent sont bien le fruit de leurs souvenirs personnels, comme le demande la consigne. L'expression « je me rappelle... », directement reprise de l'énoncé, apparaît dans un tiers des introductions, et sa variante « je me souviens... », dans un début sur quatre. Ce sont les seuls moments dans tous les récits où les verbes sont conjugués au présent. Mais cette « promesse reste une promesse⁴⁰ », et l'emploi de cette formule ne garantit pas le caractère autobiographique de ce qui est raconté. Aussi, la formule « j'ai vu », qui atteste de la qualité de témoin direct n'est utilisée que par 13 % des élèves. Cette absence du verbe « voir » dans les introductions annonce en fait une ambivalence que l'on retrouvera tout au long des récits : les enfants ne précisent pas toujours si ce qui est narré a directement été observé par ces derniers.

A l'image d'Emilienne, qui évoque des souvenirs « odieux » et des « moments douloureux », les élèves insistent également sur le poids que leur a laissé le conflit. Le champ lexical de la souffrance est omniprésent : la guerre a été « terrible » (18 % des copies), « triste » (15 %), « pénible » (8 %), « douloureuse » (4 %), « cruelle » (4 %), « affreuse » (2

³⁷ La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/02/B. 303, composition d'Emilienne Robidet, 14 ans, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

³⁸ Pour rappel, la consigne donnée aux élèves est la suivante : « Dites, avec simplicité et sincérité, ce que vous vous rappelez de la guerre, et faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous ayez été, soit l'acteur, soit le témoin. ». Voir le chapitre 1, p. 48.

³⁹ Andrea DEL LUNGO, *L'incipit romanesque*, op. cit., p. 155.

⁴⁰ Renaud DULONG, *Le Témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1998, p. 174.

%)⁴¹. Si ces déclarations portent une part de douleur réelle qui ne peut être ignorée, la récurrence de ces adjectifs répond aussi directement à la consigne, qui réclame des élèves des histoires particulièrement dramatiques. L'influence du discours pacifiste traditionnel de l'école républicaine est également parfois perceptible, à travers certaines formules assez conventionnelles : « Il n'est pas plus terrible que la guerre, c'est le plus grand des fléaux⁴² », écrit par exemple Gabriel Guéry, élève à l'école de Fresnes. En revanche, « L'Allemand », le « Boche » ou le « barbare » ne sont cités que dans 19 % des introductions. En fait, la *morale* de l'histoire – à savoir que les Allemands sont la cause de cette souffrance – apparaît surtout en conclusion, après qu'ont été racontées les « atrocités » commises par l'ennemi.

Enfin, l'occurrence des mots « actes », « moments » et « faits », qui reviennent respectivement 3, 4 et 5 fois (soit, au total, dans 25 % des introductions) renvoie à la forme que prendra le récit, à savoir la description d'un ou de plusieurs épisodes dramatiques. Un élément clé de la consigne n'est en revanche jamais mis en exergue : la sincérité. Cette absence est explicable de deux façons. Insister sur la sincérité ou l'authenticité de son récit, c'est d'abord sous-entendre le contraire⁴³. Par ailleurs, ce qui est raconté dans une composition est toujours présenté comme réel, même si ça ne l'est pas : il n'y a donc pas lieu de le rappeler. Pour valoriser leur récit, les enfants n'insistent donc pas sur leur sincérité, qui doit couler de source, mais sur le fait qu'ils se souviennent bien, et pour toujours, de la guerre.

Comme Emilienne, presque un enfant sur deux dit avoir beaucoup de souvenirs. Les élèves qui l'affirment sont certes plus âgés – 13,7 ans en moyenne – que ceux qui ne le font pas – 12,5 ans. Mais ces phrases, qui semblent parfois un peu grandiloquentes, ne sont pas innocentes. Elles permettent d'abord de démarquer les récits : en dépit de leur jeune âge au moment du conflit, les enfants ont beaucoup de choses à dire, ce qui est censé attiser la curiosité du lecteur. Aussi, en affirmant avoir de nombreux souvenirs, les élèves montrent qu'ils ont intégré une injonction à leur égard : celle de porter la mémoire de la guerre. Marie, âgé de 16 ans, écrit par exemple : « quand je me remémore tous les événements dont j'ai été témoin, je ne

⁴¹ Les pourcentages donnés dans chaque sous-partie reposent sur le total des enfants qui évoquent l'événement ou le moment décrit, et non pas sur les 135 enfants du corpus.

⁴² La contemporaine, Gabriel Guéry, Fresnes, âge inconnu.

⁴³ Selon Andrea DEL LUNGO, « l'affirmation de l'authenticité s'étant transformée en un lieu commun et un topos romanesque, elle est perçue d'emblée en tant que signe de la fiction », dans *L'incipit romanesque, op. cit.*, p. 56.

cesserais de raconter⁴⁴ ». Cette phrase un peu maladroite révèle ici particulièrement bien le lien quasi-automatique qu'établit la jeune fille entre son statut de témoin et son *devoir* de mémoire.

Quelques élèves (17 %), plus jeunes (12 ans en moyenne), avouent toutefois avoir des difficultés à se rappeler la guerre, même si la majorité préfère plutôt ne pas évoquer la question. Mais ces quelques enfants particulièrement honnêtes disent tous se rappeler d'au moins un épisode particulièrement marquant, émouvant ou dramatique : « J'ai 12 ans à peine ; je n'avais donc que 6 ans quand la guerre a éclaté. Les événements qui se sont passés sont bien confus dans mon esprit pour que je puisse les raconter. Il en est un cependant que je n'oublierai jamais : il s'agit du départ de papa⁴⁵ » écrit Eugène, âgé de 12 ans. Faut-il uniquement voir dans ces affirmations la volonté de montrer qu'ils peuvent malgré tout répondre à la consigne ? Comme Eugène, la moitié des élèves qui disent avoir du mal à bien se souvenir de la guerre évoquent la mobilisation du père comme épisode marquant. S'il est difficile de savoir s'ils s'en souviennent réellement, le départ des pères constitue en effet, on le verra, un moment particulièrement symbolique dans les récits des enfants.

B. Des filles plus concernées

Que puis-je vous dire de la guerre, quel événement m'a-t-il frappé le plus ? Le sais-je, dans ma petite tête d'enfant, il est pourtant une chose, dont je me souviens tout particulièrement, une chose plus terrible, plus frappante que toutes les autres⁴⁶. Petites amies de France, qui n'avaient point connue l'occupation et des dangers, ne pourraient juger des angoisses qui nous avons ressenties⁴⁷.

Une camarade d'Emilienne, Jeanne, elle aussi âgée de 14 ans, commence son devoir par une réflexion sur la difficulté à choisir le *bon* souvenir, laissant transparaître une peur de ne pas être *à la hauteur*. Elle déclare ensuite, comme les enfants qui disent avoir du mal à se remémorer la guerre, se souvenir d'une chose « plus frappante que toutes les autres ». Mais surtout, la jeune

⁴⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Marie Dupont, 16 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁴⁵ La contemporaine F delta 1126

⁴⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de Jeanne Cusseau, 14 ans, élève à l'école de filles Descartes de Lille (Nord).

⁴⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de Jeanne Cusseau, 14 ans, élève à l'école de filles Descartes de Lille (Nord).

filles ne s'adresse non pas à son maître ou à sa maîtresse, mais directement aux filles qui n'ont pas connu l'occupation, ses « petites amies de France ». Au-delà du fait que l'élève a parfaitement compris le but de l'exercice, la dimension genrée de ses propos est assez frappante. La suite du récit, où elle décrit très crûment la mort de « deux toutes petites mignonnes sœurs étendues dans une mare de sang » devant « leur maman folle de douleur » pendant un bombardement confirme cette impression : pour l'élève, l'occupation a particulièrement touché les femmes.

Comme l'a montré Manon Pignot, la zone occupée constitue en effet un espace de guerre particulièrement genré, « où s'opposent des occupants majoritairement masculins et des occupées majoritairement féminin⁴⁸ ». Les femmes sont victimes d'atteintes à la fois physiques et symboliques de la part des Allemands ; elles incarnent aussi, face à la vacance des hommes, les principales figures de résistance face à l'ennemi. Les filles ont alors tendance à se projeter dans ce rôle et à se penser, elles aussi, en femmes. Les autres introductions écrites par des filles sont moins explicites sur la dimension genrée de l'occupation. Mais le simple fait qu'elles soient beaucoup plus nombreuses que les garçons à écrire des introductions est peut-être un indice d'un investissement mémoriel plus affirmé.

En effet, sur les 58 récits qui font figurer une introduction, 31 sont écrites par des filles contre 17 par des garçons. Rapporté à l'ensemble du corpus, ce déséquilibre est bien plus apparent : 31 filles sur 56 (soit 55 %) introduisent leur histoire, contre 17 garçons sur 79 (21%). Plus significatif encore, sur les 21 élèves qui disent bien se souvenir de la guerre, 17 sont des filles (soit 80 %). Or elles ne sont pas plus âgées en moyenne que les garçons (12,5 contre 12,6 ans sur l'ensemble du corpus). Ce soin tout particulier porté à l'exercice est d'abord l'indice d'une plus grande imprégnation des normes scolaires et donc d'un plus grand souci de répondre aux attendus de l'exercice. Cette implication mémorielle plus affirmée est aussi empreinte d'une part de tradition. Comme leurs mères et leurs grand-mères, les filles essaient peut-être de reprendre le rôle de gardienne de la mémoire familiale : la prééminence d'un « nous » familial chez les filles, qui s'oppose à un « on » beaucoup plus impersonnel chez les garçons – une différence que nous analyserons plus tard⁴⁹ – confirme cette hypothèse. Comme le rappelle Mona Ozouf dans sa *Composition française*, « c'était aux femmes que revenait le soin d'entretenir la mémoire de la famille, de tenir le greffe des naissances, des mariages, des

⁴⁸ *Ibid.*, p. 265.

⁴⁹ Voir le chapitre 7, p. 197.

anniversaires, de faire circuler les images de la communion solennelle [...] Les hommes, eux, avaient tendance à tout oublier, sitôt franchie la porte des écoles⁵⁰ ». Mais cette volonté de montrer qu'elles se souviennent bien et beaucoup de la guerre semble également traduire le sentiment – comme le montre bien la rédaction de Jeanne – que l'occupation a été avant tout, plus que les garçons, *leur* guerre.

2. La déclaration de la guerre et le départ des pères : un premier passage impersonnel ?

Près d'un enfant sur trois débute son histoire avec la déclaration de guerre et/ou la mobilisation (qu'une introduction ait précédé ou non). Ces deux moments ne correspondent pas toujours au début de *leur* guerre : dans 40 % des cas, le pronom « je » ou « nous » est totalement absent. La tournure qui est donnée à cet épisode varie alors en fonction de la *situation* dans laquelle se trouve l'enfant au moment de l'écriture et de l'intérêt qu'il trouve à en parler.

A. Un tableau scolaire de la déclaration de guerre

« C'est au mois d'août 1914 que Guillaume II, empereur d'Allemagne, déclara la guerre à la France⁵¹ ». La déclaration de guerre constitue l'acte inaugural du récit de Gérard, âgé de 12 ans. Comme pour beaucoup de ses camarades qui évoquent aussi cet événement, le jeune garçon se contente d'une phrase simple, qui débouche rapidement sur la mention de l'invasion. Malgré sa brièveté et son aspect conventionnel, cette formule reprend certains *topoi* du discours de guerre alors véhiculé par l'école. L'Allemagne, l'Allemand, et parfois Guillaume II, sont toujours les sujets de la phrase. Ils sont en effet les uniques responsables de la guerre, ceux à cause de qui le conflit éclate. La mention de « l'empereur Guillaume II », une figure centrale dans la culture de guerre de l'Entente, accentue ici l'idée d'une nation dangereuse car antidémocratique. La mise en relief par les élèves de la responsabilité morale et juridique de

⁵⁰ Mona OZOUF, *Composition française : Retour sur une enfance bretonne*, Paris, Gallimard, 2009, p. 64.

⁵¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Gérard Lepoutre, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

l'Allemagne dans le déclenchement de la guerre résulte du contexte des sorties de guerres, où la question des réparations inonde le débat public, notamment dans la presse⁵².

D'autres compositions laissent apparaître plus clairement le relais par les élèves de ce discours centré sur la culpabilité de l'Allemagne. Pour un élève, « l'Allemagne, orgueilleuse, prétendait dominer le monde⁵³ », pour un autre, « pendant que la France vivait heureuse avant la guerre, l'Allemagne s'armait pour nous combattre⁵⁴ ». Cette image d'une *nation de proie* est d'autant plus rebattue que le Nord est présenté, dans les ouvrages scolaires destinés à magnifier les « petites patries », comme une région riche et prospère⁵⁵. Ernest Balloy, âgé de 12 ans, élève à l'école de Lezennes, met ainsi directement en lien l'agression allemande avec la vitalité économique du Nord : « En août 1914, l'Allemagne déclara la guerre à la France. Connaissant la richesse et la prospérité de la région du Nord, elle se résolut de s'en emparer en passant par la Belgique⁵⁶ ». Certains élèves semblent tellement vouloir se conformer à ce discours de guerre national que leurs débuts de récit se transforment en de véritables récitations de leçons. Les compositions issues de l'école de filles Descartes à Lille sont particulièrement frappantes. Une de ses élèves, M. Leroy, écrit par exemple :

Depuis 1871 l'Allemagne préparait une nouvelle guerre, elle avait à sa tête, en 1914, l'orgueilleux Kaiser : Guillaume II qui rêvait la domination universelle. D'accord avec l'Autriche, l'Allemagne saisit pour prétexte l'assassinat de l'archiduc héritier d'Autriche qu'elle imputa à un sujet serbe, et de ce fait elle déclara la guerre à la Serbie ainsi qu'à la France (le 4 août 1914). Mais elle ne comptait sur l'alliance de l'Angleterre et de la Russie avec notre pays⁵⁷.

⁵² DOYON Baptiste, « Étude comparée du traitement médiatique des sorties de guerre de 1870-1871 et de 1918 en France », mémoire soutenu à l'université Paris 1 Panthéon Sorbonne, Paris, sous la direction de Fabien Théofilakis, 2018, 146 pages.

⁵³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Joseph Blas, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Neuville-St-Remy (Nord).

⁵⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 001, composition de Patrice Leclerc, 13 ans, élève à l'école de garçons Lydéric à Lille

⁵⁵ G. BRUNO, *Le tour de France par deux enfants. Livre de lecture courante*, Paris, Belin, 1904 (1^{ère} édition en 1877). À propos de la région du Nord, le manuel fait remarquer : « Les pays du nord sont ceux que la nature a le moins favorisés ; mais l'intelligence et le travail de l'homme ont corrigé la nature et y ont produit des richesses », p. 264.

⁵⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 299, composition d'Ernest Balloy, 12 ans, élève à l'école de garçons de Lezennes (Nord).

⁵⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de M. Leroy, âge inconnu, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

Reviennent encore une fois les principaux codes de la propagande scolaire : l'Allemagne a préparé et déclenché la guerre, et elle avait à sa tête un « orgueilleux Kaiser » qui « rêvait la domination universelle ». En revanche, et contrairement à la grande majorité des écoliers, la jeune fille continue son récit en détaillant les jeux d'alliances entre nations. L'élève semble donc particulièrement attachée à montrer qu'elle connaît son sujet. La date du 4 août 1914, qu'elle avait oublié de donner, est même rajoutée au-dessus du texte. Ce début de rédaction est en fait très similaire aux passages que l'on peut trouver dans les manuels et les livres de lecture courante destinés aux enfants et publiés pendant la guerre, tel que le *Tour d'Europe pendant la guerre*, de G. Bruno, publiée en 1916, où le déclenchement de la guerre est expliqué par le jeune soldat Jean, en alors en permission, à son petit frère et à sa petite sœur :

– Oh ! Jean, dis-nous à présent comment cela s'est passé ? [...]

Jean reprit : – Depuis vingt-huit ans que Guillaume II est empereur d'Allemagne, il n'a cessé de préparer la guerre actuelle, tout en affirmant au monde entier qu'il était le plus grand ami de la paix.

– Mais il mentait, dit Jacques.

– Oui, certes. Lorsqu'il a cru le moment favorable, d'accord avec l'empereur d'Autriche, tous les deux ont trouvé un prétexte pour faire éclater la guerre. La France, l'Angleterre et la Russie ont tout essayé pour écarter cette terrible catastrophe⁵⁸.

Le récit de M. Leroy s'apparente presque à une reprise littérale du manuel, certaines formules étant similaires : « Depuis...il préparait la guerre », « d'accord avec l'Autriche..., il saisit un prétexte... ». Les autres compositions rédigées par ses camarades de classe sont aussi très semblables : l'expression « l'orgueilleux Guillaume II » revient dans trois copies sur quatre et la phrase entière « Guillaume II rêvait de la domination universelle » réapparaît même chez un autre élève⁵⁹. Plus que l'enfant, c'est donc le manuel qui semble ici parler. Les rédactions des élèves de l'école Descartes à Lille sont aussi assez similaires aux réponses données par la directrice de l'école à son questionnaire. Pour cette dernière, les Allemands « admiraient tous

⁵⁸ G. BRUNO, *Le tour de l'Europe pendant la guerre. Livre de lecture courante, cours moyen*, Paris, Belin, 1916, p. 16.

⁵⁹ L'orgueil de Guillaume II et de tous les Allemands est un trait de caractère central dans la construction de l'image de l'ennemi. Ce qualificatif est répété de nombreuses fois dans le *Tour d'Europe* de G. Bruno, notamment p. 16, p. 21, p. 94.

leur empereur : [...] " Grand Kaiser, grand Napoléon ", disaient-ils. Leur désir était : dominer et ruiner le pays⁶⁰ ». S'il est peu vraisemblable que ces débuts de compositions aient été directement dictés – les récits n'étant jamais exactement les mêmes – l'empreinte de l'institutrice – ici plutôt de la directrice ? – semble se dessiner. A-t-elle insisté pour que les écrits des élèves prennent cette forme très scolaire ? Leur a-t-elle fait la lecture de certains passages pour inspirer leur écriture ? Il semble en tout cas que ces copies lui aient convenu puisqu'elles ont été envoyées. N'y-a-t-il pas une part de calcul ? A défaut de répondre à la demande du recteur, qui voulait des témoignages, la maîtresse montre que ses élèves connaissent bien leurs leçons, et donc qu'elle accomplit bien sa mission républicaine : en reprenant un discours de guerre national unificateur et en montrant qu'ils connaissent bien l'histoire de leur pays, les écoliers montrent en effet qu'ils sont de bons petits Français.

Si la description de la mobilisation est elle aussi indissociable d'une représentation inhérente à la culture de guerre nationale – à l'invasion d'un peuple barbare répond un peuple héroïque, déterminé à défendre sa liberté et celle des autres – elle prend selon les récits des formes différentes, voire parfois opposées. Se dessine alors une première contradiction entre la guerre rêvée par l'école et la guerre telle qu'elle a été vécue et représentée par les enfants.

B. Le départ des pères : héroïsme ou abandon ?

La mobilisation, évoquée dans un récit sur quatre, peut elle aussi prendre une tournure très scolaire et impersonnelle. Eugène, âgé de 12 ans, élève à l'école de Lezennes, écrit : « Le 4 août 1914, l'Allemagne déclara la guerre à la France. Elle n'avait pour cela aucune cause sérieuse. La France attaquée, se vit dans l'obligation de défendre sa sécurité menacée. À son appel, de toutes parts, ses enfants accoururent, et, dans un élan de patriotisme se portèrent à la frontière⁶¹ ». Dans sa rédaction, Eugène reprend un argument central du discours de guerre : la France a « l'obligation de défendre sa sécurité menacée » face à une Allemagne qui l'agresse « sans aucune cause sérieuse ». Cette idée d'une guerre légitime puisque défensive est omniprésente dans les récits. Elle constitue en effet, selon Olivier Loubes, « le noyau central

⁶⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, réponse au questionnaire de la directrice de l'école de filles Descartes à Lille (Nord). Il s'agit certes de la directrice et non pas directement de l'institutrice. Cette première peut cependant avoir influé dans la mise en place de l'exercice et dans la sélection des récits.

⁶¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 299, composition d'Eugène Carnoy, 12 ans, élève à l'école de garçons de Lezennes (Nord).

des représentations de l'école publique, la grille de lecture commune de la guerre nationale, qui met en cohérence le passé (une France pacifique, la Grande Nation) et le présent (une guerre juste, défensive)⁶² ». Pierre, 13 ans, fait ainsi directement le lien entre la mobilisation de 1914 et les levées en masse des guerres révolutionnaires : « au décret de la mobilisation de tous les hommes valides, pas un ne murmura ; ils partirent simplement le sac sur le dos, le fusil sur l'épaule, le képi sur l'oreille en chantant le refrain de Rouget-de-L'Isle⁶³ ». Les deux garçons insistent, comme beaucoup de leurs camarades, sur la mobilisation indéfectible des hommes, qui répondent tous avec gravité et courage à l'appel de la patrie menacée. La mobilisation est donc un moment particulièrement important pour affirmer l'appartenance à la nation des *gars du nord*. La proximité avec la frontière n'induit pas l'image d'un soldat du nord comme premier défenseur du pays. Au contraire, celui-ci se fond dans la masse de tous les hommes mobilisés, il est un Français *comme les autres*.

Les garçons qui, selon la pédagogie de l'époque « sont encouragés à se penser comme des combattants en devenir⁶⁴ », sont plus nombreux que les filles à utiliser le verbe « défendre » (37 % contre seulement 10 % des filles) : la défense de la patrie est en effet, traditionnellement, « une affaire d'hommes⁶⁵ ». Ces derniers reprennent même parfois l'image d'une mobilisation ferme, virile, qui ne laisse pas de place pour les pleurs : « Pas une larme dans les yeux », pour Léon Thilliez lui aussi âgé de 12 ans, « mais une fermeté, marquant une mâle énergie propre à assurer la victoire⁶⁶ ». L'utilisation du mot « enfants » dans la copie d'Eugène Carnoy pour désigner les hommes mobilisés n'est d'ailleurs pas anodine : on peut y voir une forme de projection, peut-être inconsciente, de l'élève dans un rôle guerrier.

Les filles, en revanche, insistent davantage sur la tristesse causée par le départ des pères. Marie-Madeleine, âgé de 12 ans, écrit : « Je me rappelle quand même que ma tante qui est couturière revint de son travail en annonçant la déclaration de guerre. Ma grand-mère, maman, ma tante pleuraient et je fis comme eux sans savoir pourquoi⁶⁷ ». La rédaction de la jeune fille

⁶² Olivier LOUBES, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, p. 39.

⁶³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Pierre Montagne, 13 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁶⁴ Manon PIGNOT, « Les enfants », art. cit., p. 52.

⁶⁵ Fabrice VIRGILLI, « Quand la guerre trouble le genre », *Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe* [en ligne], ISSN 2677-6588, mis en ligne le 07/12/2015, consulté le 04/02/2020. Permalien : <https://ehne.fr/node/179>.

⁶⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 150, composition de Léon Thilliez, 12 ans, élève à l'école de garçons d'Avesnes-le-Comte (Pas-de-Calais).

⁶⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Marie-Madeleine Pétillon, 12 ans, élève à l'école mixte d'Herrin (Nord). On remarque que la jeune fille utilise le terme « eux » et pas « elles ». Une simple erreur

est singulièrement différente des exemples précédents, sur trois points. L'énoncé « je me rappelle » modifie la nature du texte : d'un récit on passe à un témoignage. La présence de formules de ce type (plus chez les filles que chez les garçons : 61 % contre 41 %) n'est cependant pas toujours gage de souvenirs réels : quelques élèves se contentent ainsi de décrire la mobilisation de manière très générique. La copie de Marie-Madeleine laisse pourtant apparaître un élément clé de l'expérience enfantine de la mobilisation : la confrontation aux pleurs des plus grands. Ce que retient, dans son devoir, Marie-Madeleine, ce n'est pas le départ héroïque des hommes mais bien les larmes de sa grand-mère, sa mère et sa tante. Des larmes qui font prendre conscience de la gravité du moment, d'autant plus à une époque où l'expression des sentiments est « singulièrement bridée⁶⁸ ».

Dans les exemples précédents, la mobilisation constituait également un événement dont les buts, la portée et les conséquences semblaient parfaitement compris. En l'occurrence, la jeune fille avoue au contraire pleurer « sans savoir pourquoi », autrement dit, ne pas comprendre ce que signifie la guerre. La mobilisation des filles est-elle donc, dans les rédactions, plus personnelle et sincère que celle des garçons ? Pas nécessairement. Ces différences – qui ne sont pas absolues, tous les garçons ne reprennent pas un tableau fortement idéalisé, et toutes les filles n'évoquent pas les pleurs – s'expliquent peut-être aussi par certaines normes genrées inhérentes à l'époque : il n'y a pas de honte et il est même *attendu* qu'une femme pleure le départ de son mari ou de son fils⁶⁹. Si les garçons sont amenés à se penser en futurs soldats, les filles sont, elles, « rappelées à leur rôle domestique et maternel⁷⁰ » : la copie de Marie-Madeleine, qui imite les pleurs de sa grand-mère, de sa mère et de sa tante sans comprendre les événements le laisse apparaître. Contrairement à l'investissement mémoriel plus affirmé des filles dans les introductions, l'idéalisation de la mobilisation par les garçons et l'évocation des larmes plus affirmée chez les filles s'avèrent dans les copies très conventionnelles : elles entrent en résonance, comme pour les passages narrants la déclaration de guerre, avec une culture de guerre nationale qui n'est pas spécifique aux régions occupées.

d'inattention, ou l'expression peut être inconsciente du sentiment que les femmes prennent le rôle de l'homme ? L'image de la femme, et de la mère, évolue en effet pendant l'occupation chez les filles. Voir chapitre 6, p. 192.

⁶⁸ Olivier FARON, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale (1914-1941)*, Paris, La Découverte, 2001, p. 16.

⁶⁹ Jean-Jacques BECKER, *Comment les Français sont entrés dans la guerre*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. Voir le tableau de Victor PROUVÉ, *Les Adieux d'un réserviste* ou *Pour la patrie* peint en 1887 et qui met en scène le soldat français quittant sa femme bouleversée

⁷⁰ Manon PIGNOT, « Les enfants », art. cit., p. 52.

Le genre constitue donc une première variable pouvant expliquer la tournure que prend la mobilisation dans les récits. Les différences d'âge sont en revanche moins visibles. Les élèves les plus grands sont certes davantage susceptibles de se souvenir du début de la guerre. Mais la différence entre ceux qui utilisent des formules autoréférentielles et ceux qui ne le font pas n'est pas très élevée (12,5 ans contre 11,6 ans en moyenne). La situation personnelle des enfants au moment de l'écriture joue en revanche un rôle. Parmi les sept copies envoyées par l'institutrice de l'école d'Herrin, Céleste, âgé de 11 ans seulement, est la seule, avec sa camarade Marie-Madeleine, à évoquer le départ des hommes. Surtout, elle est l'une des seules élèves dans l'ensemble du corpus étudié à faire de la mobilisation le passage le plus long de sa rédaction : « Quand la guerre a éclaté, j'étais encore bien jeune ; mais malgré mon jeune âge je puis me rappeler que par un samedi la cloche a sonné mais d'une voix triste comme pour un enterrement, c'était la mobilisation, je voyais beaucoup de gens pleurer ma mère était du nombre⁷¹ ». La jeune fille laisse elle aussi apparaître le choc provoqué par les pleurs des plus grands. Mais l'élément qui distingue cette copie de toutes les autres, c'est la « voix triste » de la cloche qui fait de la mobilisation un « enterrement ». Une comparaison qui est tout sauf anodine puisque le père de Céleste ne reviendra pas du front⁷². La mobilisation devient alors dans son récit un moment hautement symbolique, qui ne peut être oublié. La jeune fille reconstruit donc son souvenir en mêlant – inconsciemment ? – le temps du départ avec celui de l'enterrement.

A l'instar des récits héroïques des garçons, la mobilisation de Céleste est également très imagée. Le recours à la métaphore est en effet typique de la « langue de l'école », une langue « tout à la fois simple et remplie d'images, de lieux communs », qui servent à « embellir » le réel⁷³. Mais, au contraire des garçons, l'élève se réapproprie la norme d'écriture scolaire pour exprimer la spécificité de sa mobilisation. L'emploi d'un langage scolaire ne débouche donc pas uniquement sur des tableaux qui seraient toujours similaires. En l'occurrence, il nous aide même à révéler une situation propre à l'enfant, qui n'est jamais évoquée explicitement dans son récit. Au-delà du genre, le fait d'avoir perdu un membre de la famille joue donc un rôle important dans la place qu'occupe la mobilisation dans les récits. A l'inverse, les enfants qui n'ont pas eu de père mobilisé sont peut-être moins enclin à évoquer ce moment.

⁷¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Céleste Bauduin, 11 ans, élève à l'école mixte d'Herrin (Nord). Voir le récit en Annexe 10, p. 261.

⁷² Archives départementales du Nord (ADN), Lille, Registres paroissiaux et d'état-civil, 3 E 14926 Herrin NMD / [1902-1912]. La mention « pupille de la nation » est ajoutée à l'acte de naissance de la jeune fille.

⁷³ Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... » *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, p. 54.

Les *enfants du Nord* sont cependant confrontés à une contradiction. Le départ des pères, aussi héroïque que les élèves veulent parfois le faire paraître, ne laisse effet pour protéger les familles, que des *petits hommes*. Dans les contes, le départ de l'un des membres de la famille annonce l'arrivée du *méchant* de l'histoire : « l'éloignement [...] des aînés prépare [le] malheur, crée le moment qui lui est favorable. Après le départ ou la mort de leurs parents, les enfants sont livrés à eux-mêmes⁷⁴ ». Cette dynamique *départ-arrivée* est clairement apparente dans les rédactions des élèves. Elle constitue en fait une première forme de *défaite des pères* que l'on retrouve partout dans les récits⁷⁵. Marcelle Serrurier, élève à l'école de primaire supérieure de filles de Tourcoing, écrit par exemple : « D'abord la mobilisation désordonnée et précipitée, les figures terrorisées annonçant un malheur : c'est la guerre. Puis mon père part. Les Allemands arrivent, et rient, boivent et mangent gloutonnement, volent et gaspillent⁷⁶ ». La relation entre les deux phrases « Puis mon père part. Les Allemands arrivent » est particulièrement frappante : ces deux actions semblent presque se dérouler au même moment et cette juxtaposition entre départ et arrivée apparaît presque comme une relation de cause à effet.

La succession très rapide entre ces deux moments exprime aussi le bouleversement que provoque le départ de milliers d'hommes et l'arrivée de milliers d'autres dans un temps très limité. Paul, élève de 11 ans à l'école de Felleries, écrit : « Quelle surprise à notre lever au lieu de voir les Français on vit les Allemands⁷⁷ ». En l'espace de quelques semaines, les pères de famille se voient en quelque sorte *remplacés* par l'ennemi allemand. Plus que la déclaration de guerre, c'est donc le départ des pères qui semble *déclencher* la guerre dans les récits⁷⁸ : « dans le village, pas un seul mot, on aurait dit qu'il n'y habitait plus personne » écrit Nicodème A., 13 ans ». Une fois le père parti, le champ est donc laissé libre à l'Allemand pour livrer ses méfaits.

⁷⁴ Vladimir PROPP, *Morphologie du conte*, *op. cit.*, p. 38. Le départ à la guerre constitue d'ailleurs dans les contes merveilleux russes l'une des « formes habituelles de l'éloignement », p. 36.

⁷⁵ Ce point très important pour notre étude est abordé en détail dans le chapitre 6, p. 192.

⁷⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Marcelle Serrurier, âge inconnu, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁷⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Paul Juste, 11 ans, élève à l'école de garçons de Felleries.

⁷⁸ On retrouve d'ailleurs ce lien entre absence du père et début de la guerre dans plusieurs récits rapportés par Svetlana ALEXIEVITCH dans *Derniers Témoins*, Paris, Presses de la Renaissance, 2005 (édition originale en 1985) : « Pour moi, c'est resté lié : la guerre, c'est quand papa n'est pas là » dit notamment Genia Belkevitch, six ans en 1941, lorsque son père part à la guerre.

3. Plonger dans la guerre : le choc de l'invasion

Si seulement un élève sur trois introduit son récit et / ou mentionne la déclaration de guerre et la mobilisation, c'est peut-être en raison de l'importance que revêt l'invasion pour les enfants⁷⁹. Ce moment, qui est mentionné par presque 80 % des écoliers, arrive en effet très rapidement dans la narration, parfois immédiatement. La description de l'arrivée des Allemands puis des exactions qu'ils commettent constitue un moment clé pour dénoncer la barbarie de l'ennemi. Certains élèves adaptent alors ces passages pour en faire de véritables contes.

A. L'entrée en scène des Allemands : quand le monstre est à la porte

Même lorsqu'elle suit une introduction et / ou la déclaration de guerre et la mobilisation, l'invasion arrive souvent très rapidement dans les récits. Jules, 12 ans, débute ainsi sa composition : « Aussitôt que la guerre eut été déclarée, les ennemis après avoir envahi la Belgique entrèrent en France et marchèrent sur Paris. Notre village fut bientôt occupé par cette graine destructrice⁸⁰ ». Madeleine, qui a le même âge, écrit, elle : « Le 2 Août 1914 ce fut la mobilisation mon père et mon oncle partirent un des premiers. J'ai eu bien de la peine en les voyant partir mais je ne croyais pas que cette aurait été si terrible car déjà le 24 Août 1914 nous étions bombardés⁸¹ ». L'irruption de l'invasion en l'espace d'une phrase renvoie à sa rapidité dans la vie réelle. Les copies sont d'ailleurs saturées d'adverbes qui renforcent cette impression de soudaineté. Pour Jules, l'invasion intervient « aussitôt » que la guerre est déclarée, et son village est « bientôt » occupé. Madeleine déplore, elle, que son village ait « déjà » été bombardé. Plus d'un élève sur deux (58 %) utilise au moins un des termes suivants : « déjà », qui apparaît 16 fois, « bientôt » 15 fois, « aussitôt » 12 fois, « tout à coup » neuf fois, « dès » cinq fois et « soudain » trois fois. L'écriture elle-même semble parfois prise de vitesse : « C'était en 1914 les Allemands après avoir violés la neutralité Belge. Malgré leur belle

⁷⁹ Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie*, op. cit., p. 48.

⁸⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jules Beauvais, 12 ans, élève à l'école de Neuville-St-Rémy (Nord).

⁸¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Madeleine Poulain, 12 ans, élève à l'école de filles de Wannehain (Nord). On observe encore une fois le lien entre le départ des hommes et l'arrivée de la guerre dans la copie de la jeune fille.

résistance. Les Allemands ivres arrivèrent à mon village⁸² », écrit Victor, âgé de 14 ans. Ce dernier n'a alors pas le temps de terminer ses phrases que les Allemands sont déjà arrivés.

Dans 35 % des cas les élèves, surtout les garçons (71 % contre 29 % de filles) ouvrent directement leur récit par l'arrivée des Allemands dans leur commune⁸³. J. Payen, 16 ans, commence ainsi son histoire : « Lorsque les Prussiens arrivèrent dans notre village le 25 Août 1914, nous finissions de dîner. Ma mère dit : ce sont les Anglais, et elle était bien heureuse ; mais mon père en apercevant les casques à pointes s'écria : " Malheur ce sont les Prussiens "⁸⁴ ». Ces débuts *in medias res* amplifient singulièrement l'impression de soudaineté et produisent un effet de dramatisation qui *capture* le lecteur. Le dialogue entre les parents participe à cet effet en donnant à la scène un aspect plus authentique. L'arrivée de l'ennemi est même tellement soudaine qu'elle entraîne une confusion entre soldats anglais et soldats allemands, et c'est seulement à la vue des casques à pointe que la famille prend la mesure de la gravité de la situation. Dans ce récit, l'irruption des Allemands est donc visuelle : ces derniers semblent apparaître d'un seul coup, sans avertissement. La description des soldats est alors souvent la même. La rédaction de Nella, 11 ans, en reprend les principaux traits :

Nous avons vu arriver des hulans la lance à la main et le revolver de l'autre. Les uns disaient que c'étaient des Anglais évadés, mais non, c'était bien des hulans Allemands. Nous étions donc tous épouvantés de voir ces vilaines créatures envahir notre pays. Quelques heures après hélas nous avons vu défiler des mille et des mille entraînant leurs canons et leurs mitrailleuses avec eux⁸⁵.

Les « hulans », parfois orthographiés « uhlands » reviennent souvent dans les récits (une copie sur quatre). Leur aspect effrayant est très souvent rapporté. Pour Nella, ce sont de « vilaines créatures ». D'autres enfants reprennent l'expression « hussards de la mort », qui semble assez courante, puisqu'on la retrouve dans d'autres récits que ceux de l'académie de

⁸² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Victor Grimiaux, 14 ans, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

⁸³ Cette surreprésentation des garçons est difficilement explicable. Ces derniers sont-ils tout simplement plus enclins à plonger dans l'action ?

⁸⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de J. Payen, 16 ans, élève à l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

⁸⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Nella Breuque, 11 ans, élève à l'école de filles de La Sentinelle (Nord).

Lille⁸⁶. Ces soldats sont, dans les récits, l'incarnation du barbare allemand tel qu'il est dénoncé à l'école. La lance, tenue d'une main et le revolver, de l'autre, parlent d'eux-mêmes : le barbare de 1914 est l'héritier du barbare antique. Une analogie d'autant plus forte que ces premiers Allemands particulièrement terrifiants sont rapidement suivis par une masse de soldats – « des mille et des mille » pour Nella – une « horde » (le mot revient dans quatre copies) de « sauvages⁸⁷ » qui surgit « de tous les côtés⁸⁸ ». La première impression de l'Allemand repose donc sur plusieurs images – le casque à pointe, le revolver, la lance, l'uniforme gris – qui en font des figures particulièrement terrifiantes. Un certain nombre de *bruits* accentue cette atmosphère horrifique. Marcel, âgé de 11 ans, raconte :

Le 23 Août 1914 le bruit courait de tous côtés dans le village de Felleries, les hulans Allemands étaient déjà dans le bois de Belleux. Nous ne pouvions y croire papa était parti et nous avait toujours dit qu'ils ne passeraient pas. A quatre heures mon oncle voulut absolument partir. Presque plus personne au quartier [...] On entendait le roulement des chariots Allemands venir de notre côté le bruit lourd avançait peu à peu. Nous sommes allés nous réfugier dans un souterrain derrière la maison en laissant notre bazar sur la cour. Enfin les Allemands arrivaient nous les entendions briser les vitres des maisons environnantes⁸⁹.

L'arrivée imminente des Allemands est d'abord annoncée par ce « bruit qui court de tous côtés ». Le bruit évoqué par l'élève est d'abord celui de la rumeur. Quelques enfants rapportent les nouvelles particulièrement effrayantes qui sont relayées par la presse mais aussi par les réfugiés belges qui fuient l'avancée allemande. Après avoir raconté la mobilisation, qui est comparée à un enterrement, Céleste, 11 ans, écrit : « Alors après quelques temps ce fut l'invasion qui arriva ; nous nous étions réfugiés dans la cave de Monsieur Bouchez parce que

⁸⁶ René MAUBLANC, « La guerre vue par les enfants », *La Revue de Paris*, septembre-octobre 1915, tome cinquième, p. 396-418. Un élève oppose par exemple les « hussards de la mort » allemands aux « cavaliers de la délivrance » français, p. 403-404.

⁸⁷ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition d'André Denis, 12 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

⁸⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Paul Juste, 11 ans, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

⁸⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Marcel Doléans, 11 ans, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord). On remarque encore une fois le lien entre le départ du père et l'arrivée des Allemands. L'absence est d'autant plus marquante que ce dernier avait « promis qu'ils ne passeraient pas ».

les journaux nous apprenaient que les Allemands coupaient les bras des enfants⁹⁰ ». Les quelques élèves qui évoquent les rumeurs sur ces « atrocités » allemandes semblent alors avoir été particulièrement marqués par l'angoisse des adultes ; et parfois même plus que l'arrivée réelle de l'ennemi. Céleste rapporte dans son récit les propos tenus par sa mère lors de la mobilisation : « prie le bon Dieu pour que les Français soient vainqueurs sinon malheur ». Puis, elle raconte : « Tout à coup on frappe à la porte ; ma mère qui n'était pas trop franche n'est pas allée ouvrir, elle a dit : entrez. Elle me disait tout bas : n'aie pas peur mais je voyais qu'elle avait peur elle-même car elle reculait et elle tremblait. Après cela la classe a été réquisitionnée ». Cette ellipse alors que l'angoisse atteint son paroxysme pose question : faut-il y voir une gêne de l'élève, qui n'ose pas raconter ce qu'il se passe par la suite, ou plutôt, au contraire, le fait que l'enfant a davantage retenu l'angoisse de sa mère que l'arrivée des Allemands, qui n'a finalement rien entraîné de grave ? Si aucun indice ne permet d'y répondre, on remarque cependant que tandis que certains élèves évoquent les « atrocités » en tant que rumeurs, un seul affirme qu'elles ont réellement eu lieu⁹¹.

Lorsque les soldats allemands font leur entrée dans la commune, les rumeurs se transforment alors en cris : « Un beau jour, je me trouvais sur la porte quand j'entendis crier : voilà les Allemands, vite, fermez vos portes. J'ai eu peur, je suis rentré en criant pour prévenir maman qui était dans le haut⁹² » écrit par exemple Eugène, âgé de 12 ans. L'approche de l'ennemi est aussi parfois symbolisée par le bruit de plus en plus perceptible du canon qui, dans les récits, prend la forme d'un orage particulièrement menaçant. Une élève fait même d'ailleurs le rapprochement entre l'orage réel et le bruit du canon, comme si les deux étaient liés : « Dans l'après-midi vers 4 heures il faisait de l'orage quand tout à coup retenti une canonnade⁹³ ». Elle confond peut-être même les deux.

Marcel, dont le récit est rapporté un peu plus haut – continue son histoire en évoquant « le roulement des chariots » qui avancent « peu à peu » puis le bruit des vitres brisées « des maisons environnantes », des sons d'autant plus saisissants qu'ils détonnent avec le silence qui s'était auparavant installé dans le village : « presque plus personne dans le quartier ». En se faisant de plus en plus proches, ces bruits instaurent une atmosphère horrifique : « Nous étions

⁹⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Céleste Bauduin, 11 ans, élève à l'école mixte d'Herrin (Nord). Voir le récit en Annexe 10, p. 261.

⁹¹ Cette question est évoquée en détail dans la sous-partie suivante, p. 123.

⁹² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition d'Eugène Costeur, 12 ans, élève à l'école de garçons rue du Calvaire, à Tourcoing (Nord).

⁹³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Agnès Bracq, âge inconnu, élève à l'école de filles de Saint-Python (Nord).

à trente-sept réfugiés dans la buanderie pendant que les barbares passaient avec un bruit de bottes qui m’effrayait, je m’imaginai que ce ne pouvait pas être des hommes comme les autres » écrit Gabriel, 13 ans⁹⁴. Les enfants, dans leurs récits, semblent être menacés par de véritables *monstres*. Les coups sur les vitres et contre les portes, sont souvent évoqués (20 % des élèves). Ils sont alors la dernière manifestation, la plus terrifiante, avant la confrontation tant redoutée. Ces portes sur lesquelles s’acharnent les Allemands sont d’ailleurs un élément central des récits. Elles sont une frontière, une barrière physique et visuelle qui protège du *monstre* qui sévit dehors. Elles sont aussi souvent un lieu d’apparition ou de disparition des personnages. Le récit d’Eugène, à qui l’on crie de fermer la porte, l’illustre particulièrement⁹⁵. Tous ces éléments s’inscrivent clairement dans le registre du conte merveilleux quand celui-ci fait appel à l’épouvante. Dans la rédaction de Marcel Doléans, les Allemands sortent des bois⁹⁶. Dans d’autres récits, l’arrivée des soldats survient la nuit⁹⁷. Cette omniprésence des bruits semble également révéler une forme de remémoration sonore – exacerbées chez les enfants ? – des événements : si « la mémoire a une couleur », elle semble aussi avoir un bruit⁹⁸.

B. Décrire et dénoncer la violence de l’envahisseur

Une fois arrivé, l’ennemi allemand peut commencer à perpétrer ses méfaits. Dans les communes qui ont connu l’invasion, les élèves évoquent surtout les pillages et les incendies, qui vont souvent ensemble, et les violences corporelles. Les exactions commises par les *Boches* occupent cependant une place très variable dans les récits, allant de quelques lignes à la totalité de la copie. Les exemples cités précédemment montrent que les enfants les plus petits ne sont pas nécessairement les moins prolixes. Néanmoins, les histoires racontées sont-elles le fruit de leurs souvenirs personnels ? Le cas de l’école mixte d’Herrin est particulièrement illustratif.

⁹⁴ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition de Gabriel Guéry, 13 ans, élève à l’école de garçons de Fresnes (Nord).

⁹⁵ L’élève raconte le retour de son père lors d’une permission juste avant l’arrivée des Allemands : « Quelle fête à la maison le jour de son arrivée. Nous étions en nombre pour le recevoir car mes tantes et ma grand-mère étaient justement là quand la porte s’ouvrit. Tout le monde parlait, riait et pleurait en même temps. ». Puis quand les Allemands arrivent : « Un beau jour, je me trouvais sur la porte quand j’entendis crier : voilà les Allemands, vite, fermez vos portes ».

⁹⁶ Deux autres élèves font l’association des Allemands et de la forêt au moment de l’invasion. Voir [p. à déterminer](#) pour l’un de ces récits.

⁹⁷ La contemporaine 1126/02/B. 312, composition de Marie Madeleine Pétillon, 12 ans, élève à l’école mixte d’Herrin : « Le lendemain, mes oncles partirent, et quelques jours après, les Allemands arrivèrent dans la nuit, ils sont venus frapper à ma fenêtre, j’en ai eu peur et je me mis à crier ».

⁹⁸ Svetlana ALEXIEVITCH, *Derniers Témoins*, *op. cit.*, récit de Galia Spannovskaïa, sept ans : « La mémoire a une couleur... », p. 360.

Sur les sept élèves de la classe, quatre – trois garçons et une fille, âgés de 11 ans et 12 ans – disent que l’invasion constitue leur fait « principal », le plus « frappant » ou le plus « triste ». Leurs rédactions sont alors très similaires aux faits rapportés par l’instituteur dans son questionnaire. Ce dernier écrit : « Le 9 octobre 1914, 1200 hulans occupèrent le village d’Herrin. – Pillage des fermes et des maisons abandonnées. – Propos du Colonel à l’égard de la dame de l’instituteur à 10 heures du soir : " Ouvrez madame, sinon vous aurez du fouet "⁹⁹ ». La rédaction d’Edgard Pierre reprend même mot pour mots le récit du maître : « De la Grande Guerre qui vient de s’écouler, le fait le plus triste que je me rappelle est l’invasion du 9 octobre 1914. Ce fut vers 10 heures du soir, tout le monde était couché, on entendit un groupe de cavaliers et des roulements de voitures. [...] Tout à coup, on entendit une voix qui disait ouvrez, ouvrez madame, sinon vous aurez du fouet¹⁰⁰ ». Ce qui est aisément explicable : cet élève est en fait le fils de l’instituteur. À l’influence du maître s’ajoute donc celle de la famille, qui est pour cet élève clairement perceptible.

Peut-on alors voir une forme de sincérité dans l’introduction de Madeleine, une autre élève de la classe, elle aussi âgée de 11 ans ? : « L’invasion a commencé lorsque je n’avais que 5 ans, mais je me rappelle un peu tout de même. Elle eut lieu le 9 octobre 1914. Les Allemands se sont annoncés par des patrouilles pour voir s’il n’y avait rien qui les empêchait de passer. Puis après est venue la guerre¹⁰¹ ». Contrairement à ses camarades, la jeune fille avoue ne pas trop se souvenir de l’invasion. Sa guerre à elle vient même « après ». Se dégage ainsi une forme de tension chez les enfants les plus petits, qui sont conscients que l’invasion est un moment clé pour dénoncer la violence de l’ennemi mais qui peuvent éprouver des difficultés à s’en souvenir. Certains ne font alors que dénoncer la violence de l’ennemi à travers des formules très conventionnelles, qui ne disent rien de leur expérience. D’autres narrent des histoires qui semblent leur avoir été racontées *a posteriori*, par le maître ou par le cercle familial. Les scènes racontées s’approprient surtout un certain nombre de *topos* issus de la culture de guerre nationale transmise à l’école en sortie de guerre. Au-delà de ces constats déjà établis se dessinent pourtant d’autres manières de *dire et représenter* la violence chez les enfants. Les

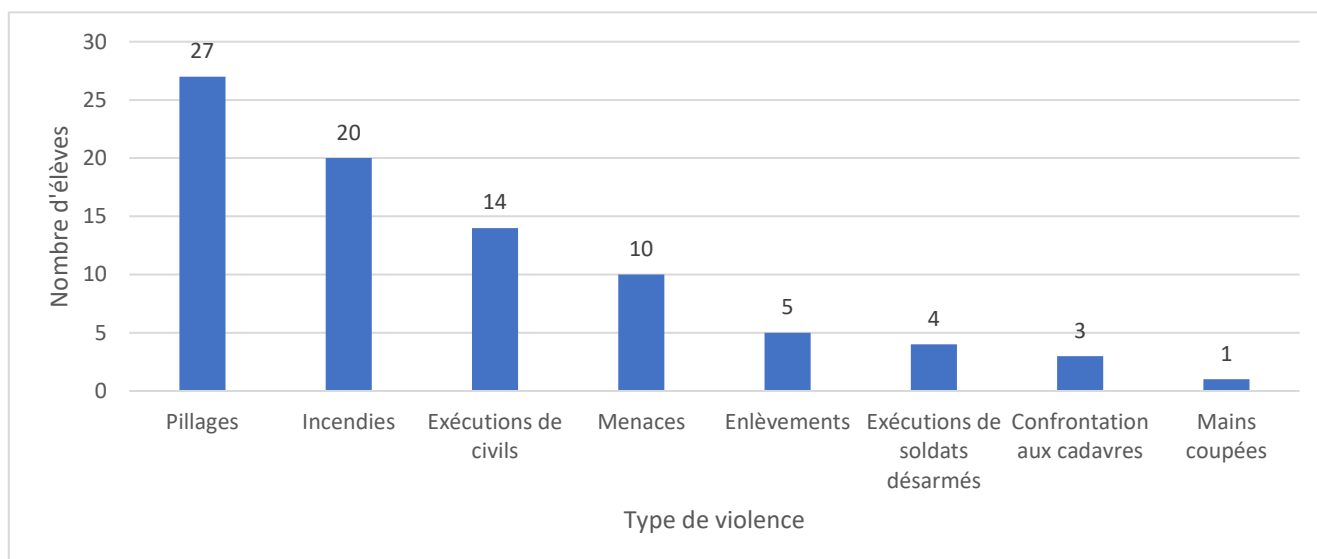
⁹⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 314, réponse au questionnaire de l’instituteur de l’école mixte d’Herrin (Nord).

¹⁰⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d’Edgard Pierre Leboeuf, 12 ans, élève à l’école mixte d’Herrin (Nord).

¹⁰¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Madeleine Loyez, 11 ans, élève à l’école mixte d’Herrin (Nord).

méfaisants commis par les Allemands ne prennent en effet pas la même tournure selon les *actes* racontés.

Données 12 – Violences durant l’invasion dans les compositions



Echantillon : 78 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02 à 06

Les pillages et les incendies sont les deux formes de violence les plus citées dans les rédactions. Ce sont aussi les passages les plus courts – ils font en moyenne 20 mots – et les plus scolaires. Le plus souvent, les élèves, même les plus grands, comme Georges, âgé de 14 ans, se contentent de formules très générales : « Quand les allemands sont arrivés ils brûlaient, pillaient, massacraient tout ce qu'ils rencontraient sur leur chemin. Après un passage de 3 jours de troupes notre pauvre village était à peu près tout brûlés, pillé et dévasté¹⁰² ». Quelques enfants sont moins laconiques mais leur place dans les histoires est souvent ambiguë. Marie, 10 ans, raconte :

Quand les Boches furent arrivés à grandes troupes ils pillèrent tout, ils mirent les gens à la porte pour avoir les maisons, et tout ce qu'il y avait dedans. Ils trouvèrent à la cave du vin. Chez ma grand-mère il y avait du beurre et toutes sortes de provisions, mais ils prirent tout et le jetèrent dans la cour. Ils cassèrent les pots de beurre et d'autres choses. Ils firent même leurs besoins dans la cave pour ne pas sortir à la porte, puis quand ma

¹⁰² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Georges Lhote, 14 ans, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

grand-mère fut revenue avec mon grand-père et toute la famille il fallu tout nettoyer, ces allemands sont de vrais cochons, disait ma grand-mère¹⁰³.

Rien n'indique que l'élève ait assisté à la scène : le « je » est totalement absent, si bien qu'il est difficile de savoir si cette dernière s'inclut dans la famille qui est revenue pour nettoyer. La dernière phrase – « ces allemands sont de vrais cochons, disait ma grand-mère » – pose d'ailleurs question : la grand-mère prononce-t-elle cette phrase au moment de l'histoire, ou bien quand l'histoire est contée ? Quand ils sont évoqués plus longuement, les épisodes de pillages reprennent certains stéréotypes attribués au *Boche* : ce dernier est sale – « ils firent même leurs besoins dans la cave », se goinfre – « ce sont de vrais cochons », gaspille – « ils cassèrent des pots de beurre », etc. L'analogie avec le porc est par ailleurs un topos particulièrement classique du discours de guerre¹⁰⁴, même si la comparaison avec l'animal apparaît moins que celle du monstre. La mention des incendies et des destructions de bâtiments, que l'on retrouve dans 24 copies, est également très laconique : « Les Allemands ivres arrivèrent à mon village ; quelques coups de feu ayant été tirés. Ils incendièrent 49 logements, 3 usines et notre église. Tant qu'à moi je n'ai pas vu ce crime » écrit par exemple Victor, 15 ans, élève à Felleries. L'élève est alors peut-être plus honnête que ses camarades, qui narrent eux aussi ces destructions sans préciser s'ils y ont directement assisté ou pas, rendant la frontière entre témoignage personnel et récit impersonnel encore une fois très floue. À l'exception encore une fois de quelques élèves, la plupart des enfants semblent en effet surtout relater des faits connus *a posteriori*. Dans son questionnaire, l'instituteur de Felleries raconte : « après y avoir pendu un cochon [dans l'église], ils l'ont complètement incendiée, ainsi que deux autres usines et 46 maisons¹⁰⁵ ». Or, trois de ses élèves rapportent eux aussi dans leur copie le nombre de maisons incendiées, l'un des enfants évoquant même « le cochon pendu ». Les enfants semblent en fait avoir été relativement épargnés, puisque seuls deux élèves sur les 135 qui composent notre corpus font mention de la destruction de leur propre maison pendant l'invasion.

Pourquoi les enfants insistent-ils donc avant tout sur ces formes de violence s'ils sont assez peu à les avoir subies ? Dans le contexte de la question des réparations, les ruines laissées par les Allemands sont en fait massivement « mobilisées » par la presse, en tant que preuves

¹⁰³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Marie Goris, 10 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord).

¹⁰⁴ Juliette COURMONT, *L'odeur de l'ennemi. L'imaginaire olfactif en 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2010.

¹⁰⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 314, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de garçons de Felleries (Nord).

directes et incontestables des dommages causés¹⁰⁶. Dans les manuels scolaires parus en temps de guerre, les dévastations causées par l'ennemi occupent aussi une place très importante. Ce sont par exemple les premières formes de violence à être évoquées dans *le Tour de l'Europe pendant la guerre* de G. Bruno. Jean, le grand frère en permission, raconte : « Toby et moi, nous devisions ensemble sur le sort des malheureuses populations de ces dix départements dont toutes les maisons ont été pillées et beaucoup d'entre elles incendiées. Où passent les Allemands il ne reste que des ruines¹⁰⁷ ». Les enfants reprennent donc cet imaginaire des ruines pour mettre en avant la barbarie de l'Allemand : « Quel spectacle ! Quelle barbarie ! Quelles atrocités ! Partout des ruines ! Quelle honte pour les Allemands d'avoir complètement ravagé, détruit, meurtri les huit plus riches départements de notre belle France, jamais je ne leur pardonnerai¹⁰⁸ » écrivent par exemples Gilbert et Maurice, âgés de 13 et 14 ans, dans une copie écrite en commun. Les pillages et les destructions sont donc des violences particulièrement symboliques pour les régions anciennement occupées, alors vantées à l'école pour leur richesse et leur prospérité. D'autant plus que le Nord, d'où provient la quasi-totalité des rédactions, est, pendant la guerre, le département qui connaît les dégâts immobiliers les plus importants. Selon Emmanuelle Danchin, 28 % des habitations détruites pendant le conflit le furent en effet dans ce département¹⁰⁹.

Mais les pillages et les destructions revêtent peut-être aussi une valeur éminemment symbolique pour les enfants : la maison incarne, plus que pour les adultes, un *roc* familial et protecteur. La « mise à la porte », pour reprendre les mots de Marie Goris, des habitants et les destructions incarnent alors la désintégration de cet univers : plus rien ne protège de la guerre, et la maison elle-même devient un champ de bataille. L'intrusion soudaine des Allemands dans les domiciles, les vols, et, dans les cas les plus graves, les incendies des bâtiments sont donc des *seuils* entre l'avant et l'après particulièrement puissants, que l'on relève autant chez les filles que les garçons¹¹⁰.

Cette première forme d'agression s'accompagne d'un certain nombre d'atteintes physiques. On remarque d'abord à la lecture du tableau que les légendes concernant les « atrocités allemandes » ne sont pas reprises par les enfants. Si l'Allemand est souvent présenté

¹⁰⁶ Emmanuelle DANCHIN, *Le temps des ruines (1914-1921)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 183.

¹⁰⁷ G. BRUNO, *Le tour de l'Europe pendant la guerre...*, *op.cit.*, p. 30.

¹⁰⁸ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition de Gilbert Moreau et de Maurice Denimal, 13 et 14 ans, élèves à l'école mixte de La Flamengrie.

¹⁰⁹ Emmanuelle DANCHIN, *Le temps des ruines (1914-1921)*, *op. cit.*, p. 194.

¹¹⁰ Les pillages et les incendies lors de l'invasion sont évoqués par 30 garçons, avec 20 mots en moyenne et par 11 filles avec 21 mots en moyenne. On ne connaît pas le genre d'un des enfants.

comme un barbare ou un monstre, et si certains élèves évoquent la peur que provoquent ces mythes *avant* l'invasion, les violences qui sont décrites restent réalistes. Le mythe « clé¹¹¹ » des « mains coupées » n'apparaît ainsi que dans une seule copie, celle d'André, 12 ans, élève à l'école de Fresnes : « Les barbares accomplissaient de plus en plus leurs atrocités : coupant les mains des enfants, incendiant les maisons, empoisonnant les puits, tuant les habitants qui ne voulaient pas obéir à leurs ordres¹¹² ». Les maîtres et maîtresses et les élèves eux-mêmes semblent en effet bien prendre en compte les consignes du recteur Georges Lyon, qui attache une grande importance à « l'exactitude » des faits racontés¹¹³. C'est d'ailleurs une constante tout au long des récits : si les faits narrés semblent parfois romancés voire inventés, ils demeurent presque toujours plausibles.

Les menaces envers les civils constituent une première forme d'atteinte rapportée par les élèves. Dans beaucoup de récits, elles sont exprimées implicitement, par la description des officiers qui défilent, « revolver au poing » (sept copies), ou des hulans qui, pour Marie, 16 ans, « dressent dans les airs leur lance aiguë » (les lances sont évoquées six fois). Ces menaces prennent une forme plus tangible lorsque qu'elles touchent, dans dix récits, des membres de la famille : « En arrivant mon grand-père nous dit qu'il avait été mis 3 fois en joue. Les Boches l'accusaient d'avoir tiré un coup de feu », écrit par exemple Victor âgé de 15 ans. A l'image du jeune garçon, ces élèves racontent surtout des scènes auxquelles ils n'ont pas directement assisté.

Plus que des menaces, les enfants rapportent surtout des violences extrêmes. Sur les 27 élèves qui mentionnent des exécutions de civils ou de soldats désarmés, 18 le font au moment de l'invasion (soit 65 %). Encore une fois, peu d'entre eux semblent y avoir directement assisté. L'accent est alors mis sur la barbarie du Boche, de deux manières différentes. Les exécutions sont parfois mentionnées très succinctement : « Ils envahirent les écoles, les patronages, jetèrent le mobilier classique dans la cour, puis le brûlèrent. Ils mirent leurs chevaux dans les classes. Ils menacèrent du revolver plusieurs personnes, en tuèrent beaucoup. » écrit par exemple Marcel, 12 ans. Jeanne, du même âge, décrit, elle, cette violence d'une toute autre manière :

¹¹¹ John HORNE, Alan KRAMER, 1914. *Les atrocités allemandes : La vérité sur les crimes de guerre en France et en Belgique*, Paris, Tallandier, 2005 (édition originale : *German Atrocities 1914. A History of Denial*, Londres, Yales University Press, 2001) : « Leur charge émotive et leur importance métaphorique pour toutes les catégories de personnes prises dans l'invasion – hommes et femmes, civils et soldats – fait des " mains coupées " des enfants le mythe clé pour les alliés en 1914 », p. 310.

¹¹² La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition d'André Denis, 12 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

¹¹³ Voir Annexe 3, p. 247.

Au mois d'Octobre 1914, pendant le bombardement de Lille, les habitants de notre faubourg, affolés, désertaient leurs habitations et se sauvaient, les uns à droite, les autres à gauche, sans savoir où ils allaient se réfugier. Je faisais partie de ce « troupeau » et je me dirigeais vers l'école maternelle, lorsque je vis avec effroi un pauvre vieillard, qui, caché dans son grenier regardait à la fenêtre. Les soldats allemands l'aperçurent et lui firent signe de descendre. Le vieux obéit et se présenta tout tremblant devant eux. Ceux-ci l'accusèrent d'avoir voulu tirer sur eux et décidèrent de se venger. Le vieillard essaya de prouver son innocence mais les bourreaux demeurèrent insensibles à ses prières et à ses larmes. Ils l'emmenèrent dans un champ situé derrière l'école maternelle, et, sans autre forme de procès, l'attachèrent à un piquet pour le fusiller. Ils allaient le mettre en joue, lorsque la femme de l'innocente victime apparut comme une folle, la voix coupée par les sanglots. Les Prussiens ne la regardèrent même pas, le Commandant dans un affreux jargon donna le signal et le pauvre mari tomba percé de balles devant son épouse affolée¹¹⁴.

Pour Marcel, c'est avant tout l'accumulation et la rapidité qui priment : en l'espace de trois lignes, il évoque la dégradation d'une école, des menaces envers des civils et des exécutions. Le passage est dénué de commentaires ou de termes renvoyant à une forme de jugement, puisque les faits parlent d'eux-mêmes. Surtout, l'élève est totalement absent de la scène et se positionne comme un narrateur omniscient. Ce qui compte donc avant tout, c'est de montrer le nombre et l'ampleur des crimes commis par l'ennemi. En revanche, le récit de Jeanne se focalise sur un moment précis – « pendant le bombardement de Lille » – et est présenté comme un souvenir personnel, puisque la jeune fille est présente dans la scène ; elle utilise la formule « je vis ». Son histoire doit alors avant tout émouvoir. La copie abonde en termes chargés d'affect : « affolés », « effroi », « tremblant », « prières », « larmes », « sanglots ». Les élèves qui racontent ces scènes plus ou moins romancées sont souvent dans les mêmes classes. Trois écoliers de Busigny racontent par exemple l'exécution d'un vieillard sourd et quatre élèves de Fresnes narrent longuement l'exécution sommaire de soldats français capturés par les Allemands¹¹⁵.

¹¹⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition de Jeanne Cailleau, 12 ans, élève à l'école de filles Renan à Lille (Nord).

¹¹⁵ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, compositions de l'école de garçons de Busigny (Nord) ; F delta 1126/06/C. 133, compositions de l'école de garçons de Fresnes (Nord).

Si les récits sont souvent impersonnels et similaires – seuls deux élèves sur 27 racontent des exécutions qui touchent directement des membres de la famille – on observe que le choix des protagonistes varie selon le genre de l'élève. Dans la rédaction de Jeanne, l'épouse du vieillard occupe une place prépondérante, et c'est par la mention du désespoir de cette dernière qu'elle termine son récit. L'élève, qui disparaît de la scène au fur et à mesure que l'histoire avance, se projette peut-être indirectement dans ce rôle. Au contraire, parmi les quatre élèves de Fresnes qui rapportent la mort de soldats français désarmés, on compte trois garçons : « Les barbares auraient pu le faire prisonnier, mais les ~~barbares~~ ils l'ont tué, tant ils étaient cruels et inhumains. ». La répétition du mot barbare, ensuite rayé, traduit d'ailleurs bien la volonté de montrer que les Allemands sont inhumains. Quand ces meurtres touchent directement la famille du narrateur – ce qui est le cas de deux élèves –, la description de la scène occupe alors l'intégralité du récit, comme dans celui de Felix, qui narre l'exécution de sa grand-mère par un chef prussien¹¹⁶.

Si les pillages, les destructions, les menaces et les exécutions sont décrites de manière assez classique, d'autres violences sont davantage imprégnées d'un imaginaire enfantin. Les prises d'otages – c'est à dire la détention d'un certain nombre de civils, surtout les notables et les élus, pour assurer l'ordre et parfois utilisés comme boucliers humains¹¹⁷ – ne sont pas évoquées. En revanche, cinq élèves relatent des enlèvements ou des tentatives d'enlèvement par des soldats allemands. Ces passages – tous écrits par des élèves de 12 ans – prennent une place très importante dans trois récits – au moins un tiers à chaque fois, soit plus de 100 mots. Henri raconte comme un commandant allemand les a entraînés dans les bois, lui et sa marraine, pour « trouver une route¹¹⁸ ». Simone écrit, elle : « en retournant [chez nous] on rencontra un méchant Allemand qui tira ma petite sœur des bras de ma maman pour la tuer, mais maman la retira des bras du soldat Allemand en criant¹¹⁹ ». Dans les cinq cas, les enfants évoquent l'angoisse que provoque la séparation d'avec des membres de la famille. Le spectre de l'éloignement revient donc à nouveau, et, comme pour le départ du père, la manière dont il est exprimé – en particulier dans le récit d'Henri – fait fortement penser au conte merveilleux. Le récit l'élève suit les mêmes étapes narratives que celles évoquées par Propp dans sa

¹¹⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 001, composition de Félix Verbèke, 12 ans, élève à l'école Lydéric de Lille (Nord).

¹¹⁷ John HORNE, Alan KRAMER, 1914. *Les atrocités allemandes...*, *op. cit.*, p. 130-131.

¹¹⁸ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition d'Henri Fontaine, 12 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

¹¹⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B.312, composition de Simone Ribeaucourt, 12 ans, élève à l'école mixte de Lez Fontaine (Nord).

*Morphologie du conte*¹²⁰ : « II. Le héros se fait signifier une interdiction » : « en retournant chez nous, on rencontre notre voisine, et nous dit, il ne faut pas retourner chez vous car les Allemands y sont » ; « III. L'interdiction est transgressée » : « Ma mère était effrayée, elle ne savait comment faire, alors elle dit, il nous faut repartir et l'on arriva à la maison » ; « IV. L'agresseur essaye d'obtenir des renseignements » : « alors un commandant allemand arrive au grand galop en avant de ses soldats, et nous demande une route » ; « V. L'agresseur reçoit une information sur sa victime, 1. Il reçoit immédiatement une réponse à sa question » : « ma marraine lui répond qu'elle ne comprend pas » ; « VIII. L'agresseur nuit à l'un des membres de la famille ou lui porte préjudice. 1. L'agresseur enlève un être humain » : « et le boche dit ah ! vous ne voulez pas me répondre eh bien ! venez avec moi vous allez m'y conduire et nous partîmes avec eux ils nous emmenèrent bien loin dans le bois ». La reprise par les enfants du registre du conte pour exprimer une violence qui semble particulièrement douloureuse à ses yeux – celle de la séparation – ne contredit pas le discours de guerre des adultes mais s'inspire au contraire de celui-ci – le barbare devient le monstre.

En revanche, les descriptions particulièrement crues et dépourvues d'ornements, dans quelques copies, des cadavres de soldats vont à l'encontre de l'image idéalisée de la guerre telle qu'elle est relayée à l'école pendant le conflit. Arsène, 15 ans, raconte par exemple : « Nous nous étions sauvés au village voisin, mais le lendemain, nous décidâmes de regagner notre maison. Sur notre route nous vîmes 3 Français tués ; l'un avait la tête broyée, le second frappé d'une balle était mort de même que le troisième qui était sur le ventre la tête dans la boue. Quel triste spectacle je vis là. ». Un spectacle qui semble particulièrement marquant pour l'enfant, puisqu'il écrit à nouveau, à la fin de son récit : « Le fait que je me souviendrai toujours c'est ce grand hulan qui planta sa lame dans le centre d'un soldat mort qui avait fait son devoir¹²¹ ». Lorsqu'ils évoquent la confrontation à des cadavres, les élèves n'emploient plus le langage de l'école, fait d'images et d'ornementations. La réalité de la guerre vécue l'emporte alors sur le discours de l'école et la pratique de la composition, qui pousse au pathos. La simplicité des phrases, qui dénote parfois avec le reste de la copie, frappe alors le lecteur : « Le lundi 19 août, ils arrivèrent du champ de bataille avec des prisonniers civils et militaires. Un moment après nous vîmes passer des chars, ils renfermaient des morts¹²² » écrit Marcel, âgé de 12 ans.

¹²⁰ Vladimir PROPP, *Morphologie du conte merveilleux*, op. cit. p. 37-46.

¹²¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 314, composition d'Arsène Moreaux, 15 ans, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

¹²² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Marcel Verstaevé, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

Enfin, dans les écoles qui n'ont pas été occupées, la période de l'invasion n'est mentionnée que dans sept copies sur 17, soit un peu plus de 40 %. Les élèves évoquent alors surtout la défense héroïque des armées françaises face à l'envahisseur. « Grâce à la vaillance des troupes françaises, qui, par deux fois, en 1914 et en 1918, arrêtaient le flot ennemi, la région de Dunkerque fut sauvée de l'invasion¹²³ » écrit par exemple Albert, 14 ans, à St-Pol-sur mer. La violence de l'ennemi est alors dénoncée à travers les descriptions des cortèges de réfugiés. Léon, 12 ans, élève à Avesnes-le-Comte, écrit, après avoir évoqué la déclaration de guerre et la mobilisation :

Grandes furent mon émotion et ma surprise quand je vis, un mois plus tard, arriver une file interminable de femmes, d'enfants, de vieillards qui disaient avoir fui devant l'ennemi. Les Allemands étaient donc en France ? Nous étions donc battus ? Chacun de ces fugitifs emportait ce qu'il avait pu sauver. Les enfants, les vieillards, se traînaient comme ils le pouvaient, et plusieurs succombèrent sous les atteintes de la fatigue et des privations. Vivrais-je cent ans, que je n'oublierais jamais le lamentable défilé de ces pauvres gens chassés de leur foyer par les soudarts germaniques. J'ai encore dans les yeux le portrait d'un petit bébé de six mois, mort dans les bras de sa mère dont la raison avait sombré dans son exode¹²⁴.

Le récit de l'élève reprend plusieurs éléments clés que l'on retrouve dans les autres copies. Comme Léon, qui dit avoir été confronté à une « file interminable », les enfants insistent d'abord sur l'immensité des cortèges. Cette image alors n'est pas sans rappeler le déferlement allemand décrit par les élèves qui ont directement été confrontés à l'ennemi. Ces deux scènes se font écho : c'est l'arrivée massive des Allemands qui provoque le malheur, et qui « chasse de leurs foyers » « femmes, enfants et vieillards » sans défense. Ces passages sont ponctués de petites scènes qui se veulent particulièrement émouvantes : dans la rédaction de Léon, c'est la douleur de cette mère qui tient dans ses bras son bébé décédé. S'il n'est pas impossible que l'élève ait réellement assisté à un épisode de la sorte, ces descriptions frappent par leur aspect parfois très romancé. Albert évoque ainsi successivement le tableau de « ce pauvre vieil homme » qui tire derrière lui sa pauvre chèvre, puis de cette « vieille femme et sa petite fille »

¹²³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Albert Defraye, 14 ans, élève à l'école de garçons de St-Pol-sur-Mer (Nord).

¹²⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 150, composition de Léon Thilliez, 12 ans, élève à l'école de garçons d'Avesnes-le-Comte (Nord).

qui porte la cage vide de son oiseau mort de froid, et enfin de cette jeune femme « épuisée » qui, voulant bercer « son cher bébé, malade » s'aperçoit de la mort de ce dernier. L'influence de la consigne, qui demande explicitement aux enfants de dramatiser leurs récits, est, encore une fois, particulièrement perceptible.

Au premier abord, les débuts des récits des enfants sont donc très conventionnels. Ces derniers empruntent fortement au discours de guerre national, qui fait de la mobilisation un moment héroïque et de l'Allemand un barbare qui ne laisse que des ruines sur son passage. Pourtant, les premiers *actes* qui dictent les récits – introduction, déclaration de guerre, mobilisation, invasion – prennent des tournures différentes selon l'expérience de guerre propre aux élèves et leur *situation* au moment de l'écriture. Surtout, la représentation enfantine du début de guerre semble en partie se nourrir de l'univers du conte. L'appropriation de ce registre ne doit pas être vu comme une simple déformation enfantine du discours de guerre des adultes, mais bien comme une manière de se représenter et de donner un sens à la guerre, voire de traduire – inconsciemment ? – certaines angoisses particulièrement fortes qui semblent les avoir traversés, telles que l'éloignement et la séparation d'avec des membres de la famille ainsi que l'intrusion dans les domiciles.

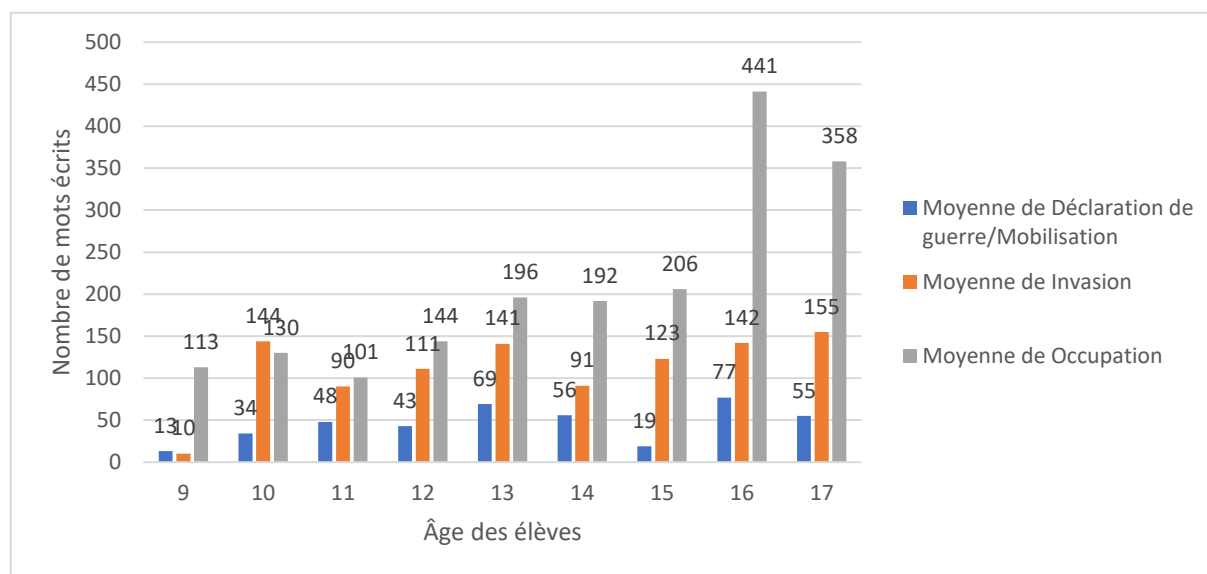
Chapitre 5 – Raconter le temps long de l’occupation

Le moment de l’occupation marque une rupture dans les rédactions des élèves. Les premiers *actes* des récits – déclaration de guerre, départ des pères, arrivée des Allemands et premiers méfaits – se succèdent très rapidement. Ce rythme soutenu, qui renvoie à l’irruption soudaine de la guerre dans le quotidien des enfants, se conforme bien à la contrainte de temps qu’impose l’exercice de la composition. Mais comment résumer, en l’espace de quelques pages, les quatre années de l’occupation ? L’âge des élèves, qui influe peu sur l’ouverture des compositions, devient une variable importante : chez les plus petits, l’occupation est condensée en quelques *images*. Au contraire, plus les élèves sont grands, plus l’occupation s’allonge. Cette différence sur la forme entraîne-t-elle cependant une différence sur le fond ? Donne-t-elle à voir des expériences de guerre différentes ?

1. Des plus petits au plus grands : une occupation qui s’étire

L’étude du nombre de mots utilisés par les élèves pour raconter les différents *actes* de leur récit révèle clairement la place variable qui est donnée à l’occupation en fonction des âges.

Données 13 – Nombre moyen de mots écrits pour la déclaration de guerre/mobilisation, l’invasion et l’occupation selon l’âge des élèves



Echantillon : 107 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02 à 06

Contrairement à la déclaration de guerre et la mobilisation¹ – en bleu – ainsi que l’invasion – en orange, le nombre de mots utilisés pour raconter l’occupation – en gris – croît avec l’âge des enfants². Surtout, plus l’élève est grand et plus le passage sur l’occupation est long par rapport à ceux sur la déclaration de guerre, la mobilisation et l’invasion. Chez les enfants de 10 ans, le développement sur l’invasion est à peine plus long que celui de l’occupation. A partir de 11 ans, cette dernière est de plus en plus prépondérante, et une rupture nette est visible chez les enfants de 16 et 17 ans, qui se montrent beaucoup plus prolixes. Seuls les élèves de 9 ans font exception, avec des récits uniquement centrés sur l’occupation. Cette divergence est à nuancer car seulement deux enfants représentent cette classe d’âge. Cependant, l’âge de 9 ans constitue peut-être la limite à partir de laquelle les enfants ne se rappellent pas l’invasion – ils n’ont que 3 ans à l’époque – et n’ont pas conscience de son importance symbolique, d’où sa quasi-absence des récits. La place différente que prend l’occupation dans les récits s’explique donc par une capacité d’écriture et de mémorisation différente : plus les élèves sont grands et plus l’occupation semble avoir été longue.

A. Chez les plus petits, une occupation fragmentée et plus libérée ?

Chez les élèves de neuf, dix, et parfois onze ans, l’expression d’un temps qui passe – ou ne passe pas – durant la guerre est quasi-inexistante. Seuls deux élèves sur vingt rappellent la durée de l’occupation, dans des phrases courtes : « Pendant cinq années de guerre, nous avons été bien malheureux » écrit par exemple Nella, 11 ans. L’occupation se résume alors en une succession d’*images* centrées sur des instants très précis. Les scènes racontées sont rarement datées, ou alors très vaguement, et se suivent les unes les autres par sauts temporels. Edouard, âgé de 10 ans, écrit par exemple :

¹ Ces deux épisodes qui sont souvent évoqués ensemble dans les récits sont associés afin de ne pas alourdir le graphique.

² Voir le nombre de mots écrits pour l’ensemble des compositions selon les âges au chapitre 2, p. 75.

En 1915 on était obligé d'aller chercher des orties pour les Allemands on avait une petite voiture qu'il fallait tirer nous-même pour mettre les orties et les branches couvertes de goblets.

En 1919 la gare de Solre-le-Château a été brulée. Une fois vers huit heures du soir on entendit une grande explosion. C'était un obus que les allemands avaient lancé sur un Wagon qui fit explosion puis tous les Wagons d'obus éclatèrent. Tous les carreaux d'alentour se brisèrent la gare brûla, les lampes étaient éteintes on se sauvait on se cachait dans les caves. Heureusement qu'il n'est pas arrivé un éclat d'obus sur le toit de la maison où nous étions qui aurait pu s'écrouler car elle n'était pas solide quand nous sommes retournés à notre maison il y avait des morceaux de mortier qui étaient tombés par la secousse de l'explosion On ne pouvait plus ouvrir la porte. Maman avait pris les papiers nécessaires et les lettres de papa qui était en prisonnier en Allemagne et auxquelles elle tenait beaucoup³.

L'occupation d'Edouard se construit autour de deux scènes : d'abord sa réquisition pour des travaux d'entretien et de cueillette – un phénomène assez courant durant le conflit⁴ – fixé par l'élève en 1915, puis la destruction de la gare de Solre-le-Château, qui se déroule, selon lui, en 1919. Edouard semble avoir de la difficulté à situer ses souvenirs, simplement rattachés à une année. Il fait ainsi remonter l'incendie de la gare à 1919 alors que celui-ci a eu lieu, d'après l'instituteur de la commune, le 10 novembre 1918⁵. Plus qu'une simple maladresse, pourrait-on voir dans l'erreur de l'élève l'expression inconsciente d'une guerre encore très proche, impression qui pourrait être amplifiée par des ruines encore présentes ? A l'image de cet élève, la plupart des enfants évoquent simplement des années, comme Félix Virgo, âgé de 9 ans : « En 1918 sont venus chercher les élèves de l'école pour ramasser dans les haies des goblets et des mûres, je ne sais pour que faire⁶ ». D'autres élèves, comme Octavie, 10 ans, ne datent tout simplement pas leurs souvenirs, ce qui provoque parfois un entremêlement entre le temps de

³ La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Edouard Dénesmes, 10 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord).

⁴ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie, Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012 : « Parmi les réponses au questionnaire lillois de 1920, beaucoup d'instituteurs rapportent que les enfants sont en effet utilisés pour effectuer des travaux de glanage ou de cueillette, de débroussaillage et d'entretien des champs et chemins environnants », p. 231.

⁵ La contemporaine, F delta 1126/03/B. 424, réponse au questionnaire de l'instituteur de Solre-le-Château (Nord) : « Les Allemands quittèrent définitivement la ville le 9 nov. 1918 dans la matinée. [...] Vers 19 heures, un obus ennemi atteignit l'un des wagons de munitions (160 environ), qui se trouvaient à la gare : toute la nuit de fortes explosions se produisirent ».

⁶ La contemporaine F delta 1126/02/B. 312, composition de Félix Virgo, 9 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord).

l'invasion et celui de l'occupation : « Quand les Boches ont arrivé. Il nous ont demandé si il y avait pas la troupe française. [...] Les allemands il nous on fait des cave poure se maître dedans. [...] Nous étions amis avec heut car il nous afforté du bœufs du biftech de toute sorte⁷ ». La seule indication temporelle évoquée par la jeune fille est la célébration de Noël :

A Noël, il sont fait une grand fête. Ils sont fait un grand arbre de Noël. Il y avait une petite camarade qui sappeler Paulette brifaut. Elle venait avec moi cherchée des poupées en chocola. Il ont venu le soir chez nous il avais apportée de l'audevie du vin blanc et du vin rouge. La fête est finie. Nous ont été dans la cave Forgois quand on bombardée.

La mention de Noël contraste avec les récits des autres enfants, qui ne rapportent jamais les moments de célébration dans leur rédaction. Elle entre aussi en décalage avec les écritures du temps de guerre : pour les jeunes diaristes occupés, Noël, le Nouvel An ou Pâques sont des moments où la douleur de l'isolement se font cruellement ressentir⁸. Pour Octavie au contraire, Noël est présenté comme un moment de festivité partagé avec l'occupant. La fin de la fête marque ensuite une rupture débouchant sur l'irruption des bombardements. Ces deux moments, qui sont peut-être très espacés temporellement sont raccordés par l'élève par une relation de cause à effet entre la fin des réjouissances et le début des bombardements. Face au désordre et à l'opacité de leur mémoire, les élèves les plus jeunes construisent donc parfois d'eux-mêmes une continuité, un *sens* entre leurs différents souvenirs, pour en faire un ensemble cohérent.

Cette écriture fragmentée, qui se concentre sur quelques souvenirs uniquement, est-elle synonyme d'écriture plus libérée ? Les élèves les plus petits, qui seraient moins conscients des enjeux de l'exercice et construisent parfois eux-mêmes le sens de leurs souvenirs, nous donnent-ils à voir une occupation plus personnelle, moins scolaire de celle des plus grands ? La rédaction d'Octavie est de loin celle qui détonne le plus dans l'ensemble du corpus étudié. L'image de l'Allemand y est en effet totalement renversée : l'occupant n'est ni un monstre ni un barbare mais un « ami ». Le récit de l'élève se construit non autour des exactions commises par les

⁷ La contemporaine F delta 1126/05/Bx. 004, composition d'Octavie Guéant, 10 ans, élève à l'école de Boyelles (Pas-de-Calais). Voir la copie en Annexe 12, p. 267.

⁸ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie...*, *op. cit* : « Le jour de Noël, synonyme de paix et de fraternité dans le dogme catholique, met d'autant plus en exergue l'isolement des occupés : " Jour de Noël au milieu de ces boches ", note Marie-Louise Congar de manière lapidaire, en 1915 ». p. 196-197.

soldats, mais de leurs actions bienveillantes : ces derniers ravitaillent les habitants – « il nous afforté du beouf du biftech de toute sorte », célèbrent Noël avec eux – « Il ont fait des fêté il vené nous chercher », jouent avec les enfants – « il avait montait un jeu saitait un piquets une roue pausée sur le piquets nous montion dessus et les allemands il nous faise allaient » et protègent même les civils des bombardements : « il nous on fait des cave pour se maïtre dedans. Il avait mis du siment de sur la cave. Il sont demeure a côté de nous⁹ ». La seule contrainte évoquée – « Nous étions obligait de la laver leurs linge » – révèle une forme de cohabitation au quotidien et la construction de relations autour du prisme du don et du contre-don¹⁰. La jeune fille est aussi quasiment la seule, parmi tous les élèves du corpus, à reprendre le jargon de l’occupant : « il disait comme sa neinh nanette ». Elle contredit alors directement son institutrice, qui, dans son questionnaire, précise que l’occupation n’a eu aucune influence sur le parler local et qu’aucune expression ou qu’aucun mot n’est resté chez les habitants. Les maîtres et maîtresses, mais aussi la grande majorité des élèves cherchent en effet à montrer qu’une distance a été tenue avec l’occupant. Reprendre des mots d’allemands, même les plus désobligeants, c’est sous-entendre qu’on est devenu, malgré soi, un « Boche du Nord¹¹ ».

Le récit d’Octavie s’explique certes en partie par la situation particulière qu’a connue la commune pendant l’occupation. L’institutrice précise en effet que « le secteur avait un commandant fort humain », que « l’autorité [...] a réinstallé dans ses anciennes fonctions de Maire M. Pontfort, un homme intègre, excellent Français fort estimé de tous et respecté des Allemands », et surtout, « que les évacués des autres villages étaient nourris par l’ennemi ». Mais la maîtresse nuance quand même le tableau, en précisant que les troupes qui se sont succédées avaient « chacune leur mentalité », et en déplorant que « deux garçons de 13 ans » ont eu leurs facultés « sérieusement atteintes par le tabac et l’alcool » à cause des Allemands. Les enfants plus âgés n’auraient-ils pas cherché, comme leur institutrice, à tempérer leur récit, à s’attarder sur les détails les plus négatifs de l’occupation, voire à en inventer ? Auraient-ils qualifié les Allemands « d’amis » ? Si l’on peut en douter, il reste impossible de le vérifier : sur

⁹ La commune de Boyelles dans laquelle habite la jeune fille est particulièrement proche du front pendant le conflit. Voir carte p. 91.

¹⁰ Philippe SALSON, « 1914-1918 : les années grises. L’expérience des civils dans l’Aisne occupée », thèse soutenue à l’université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier, sous la direction de Frédéric Rousseau, 2013, 1102 pages : « La complémentarité des besoins des Allemands logés et des civils a favorisé les échanges sous la forme de dons et de contre-dons. Dans sa configuration la plus simple, ces échanges ont pu se limiter au troc. Henriette Moisson suggère par exemple une contrepartie aux travaux de couture demandés par le gendarme Walter », p. 846.

¹¹ Philippe NIVET, *Les « Boches du Nord » : les réfugiés français de la Grande Guerre, 1914-1920*, Paris, Economica, 2004.

les neuf devoirs d'élèves transmis par l'institutrice, dont certains étaient du cours moyen – donc âgés de 12 ans ou plus – seul celui d'Octavie a été conservé. Le récit d'Edouard, cité plus haut, n'est pas non plus à charge contre les Allemands. Les travaux forcés sont rapportés en seulement deux lignes, tandis que l'explosion de la gare, plus impressionnante, et plus récente, est davantage développée. Surtout, l'élève n'hésite pas à dire que son père était prisonnier de guerre en Allemagne, ce qui pourrait être source de gêne : à l'humiliation d'avoir été occupé s'ajoute celle d'avoir eu un père prisonnier, vaincu, qui n'a pas su protéger sa famille. Ce qui caractérise donc ces deux récits – au-delà de leur aspect *brut*, majoritairement descriptif, dénué d'adjectifs et de ponctuations, que l'on retrouve chez la plupart des élèves du même âge¹² –, c'est l'absence de jugement explicitement négatif vis-à-vis de l'occupant.

Pour autant, ces deux copies constituent une exception. Les autres récits des enfants âgés de 9 à 11 ans de notre corpus ne semblent en effet pas « dégage[s] du poids de la responsabilité¹³ ». Si l'occupation est racontée de manière fragmentée, elle reste surtout présentée à travers le prisme des exactions allemandes. La nature dénonciatrice du témoignage semble bien intégrée par la plupart des élèves : l'Allemand est un « criminel » pour Julien, un « Barbare » pour Irène, un « bourreau » pour Nella¹⁴. La violence de l'ennemi reste ainsi le thème central des rédactions. Dans sa composition, Julien raconte par exemple comment un Allemand tue d'une balle dans la tête « un vieillard sourd qui revenait de Belgique avec une lanterne », pour ensuite aller « manger à la maison de sa victime comme s'il n'avait rien fait de mal ».

L'image qui est donnée de soi entre aussi en adéquation, sur la plupart des points, avec les récits des plus grands : la grande majorité des enfants de moins de 12 ans cherchent à montrer qu'ils ont été, tout autant que les adultes, des victimes de l'ennemi. Aussi la participation à des travaux forcés est-elle très souvent évoquée. Dans le récit de Julien, la réquisition des enfants précède celle des adultes, bien que la nature des tâches ne soit pas la même : « En 1917 ils ont pris tous les jeunes et les jeunes filles pour aller couper chardons, chercher des noisettes, couper des feuilles dans les bois [...] En 1918 ils ont pris tous les

¹² L'analyse des spécificités morphosyntaxiques pour la tranche d'âge 9-11 ans, effectuée sur le logiciel TXM donne un indice de sous-représentation de -5,3 pour les adjectifs et de -11,4 pour la ponctuation.

¹³ Catherine GOUSSEF, Anna SOSSINSKAIA, *Les Enfants de l'exil. Récits d'écoliers russes après la Révolution de 1917*, Paris, Bayard, 2005 : « le témoignage des enfants a un écho singulier parce qu'il est dégage du poids de la responsabilité qui oriente nécessairement celui des adultes », p. 257.

¹⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Julien Tonnel, 10 ans, élève à l'école de garçons de Wannehain (Nord) ; composition d'Irène Démaret, 10 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord) ; composition de Nella Breucq, 11 ans, élève à l'école de filles de la Sentinelle (Nord).

hommes de 18 à 60 ans pour faire des tranchées ». La ressemblance entre les deux phrases traduit la volonté – que l’on retrouve aussi chez les écoliers plus âgés – de lier l’expérience des enfants à celle des adultes. Les élèves de moins de 12 ans relaient donc eux aussi l’idée centrale que l’occupation a été *totale*, que personne n’y a échappé¹⁵. Leur occupation n’apparaît donc pas comme plus *libre*. Les récits des plus petits, bien que fragmentés et parfois donnés sous une forme brute, dépourvue d’ornements, s’inscrivent bien dans la trame commune des récits d’occupation et ne donnent que très rarement à voir une image de soi et de l’autre qui dénote avec les attendus de l’exercice. Se pose encore une fois la question de la prégnance du maître ou de la maîtresse. La copie de Thérèse Potvin, 9 ans est par exemple tellement bien écrite qu’elle donne l’impression d’avoir été dictée¹⁶. S’il est impossible de le vérifier, la sous-représentation des élèves de 9 à 11 ans dans notre corpus s’explique peut-être par le fait que ces derniers étaient davantage enclins, à l’image d’Octavie, à produire des récits qui entrent en décalage avec les attendus de l’école.

B. Chez les moins petits, une accumulation de malheurs dans un temps indéterminé

A partir de l’âge de 11-12 ans, les références sur le temps long de l’occupation se multiplient, tout en restant très concises. 22 % des élèves de 12 à 15 ans se contentent ainsi d’une seule phrase qui vient le plus souvent dans les récits après la mention de l’invasion. Patrice, âgé de 13 ans, écrit par exemple :

Après un bombardement et des luttes sanglantes qui s’engagèrent aux environs de Lille, les Allemands entrèrent dans notre ville où ils mirent volontairement le feu à la plupart des maisons.

Pendant cinq ans sous leur domination, nous subîmes les misères les plus atroces¹⁷.

A l’image du jeune garçon, les enfants insistent surtout sur le nombre d’années passées sous la domination allemande. Pour la plupart d’entre eux – 12 élèves –, l’occupation dure quatre ans. Pour Patrice, ainsi que sept autres enfants, elle dure même cinq ans : cette

¹⁵ Cette idée partagée par les élèves est développée dans le sixième chapitre, p. 171

¹⁶ Voir Annexe n° 9, p. 259.

¹⁷ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 001, composition de Patrice Leclercq, 13 ans, élève à l’école de garçons Lydéric à Lille (Nord).

approximation est-elle une simple erreur, ou bien traduit-elle l'impression d'une occupation qui s'étire en longueur ? Dans un autre récit, le temps de l'occupation est exprimé en mois – « nous fumes envahis pendant 50 mois¹⁸ », ce qui amplifie singulièrement l'impression de durée. Ce qui compte alors surtout pour les élèves, c'est de montrer que l'occupation n'a été qu'une accumulation de malheurs, ou de « misères », pour reprendre le terme employé par Patrice. Les enfants insistent particulièrement sur le fait que les souffrances subies ont été multiples et récurrentes tout du long du conflit. Les *actes* commis par les Allemands surviennent alors dans les récits dans un temps indéterminé et écrasé. Après avoir narré l'invasion, Albert, âgé de 12 ans, raconte :

Puis les gens durent avoir sur eux des cartes d'identité, ils firent l'enlèvement des femmes, ils réquisitionnèrent les vélos, les ustensiles en cuivre et même la laine des matelas, ils firent payer à la ville d'énormes contributions ils obligèrent les gens à masquer leurs lumières et ils les obligèrent à rentrer à 5 heures sous peine d'amende.¹⁹

En l'espace de quatre lignes seulement, l'élève rapporte successivement les contrôles d'identité, l'enlèvement des femmes de Lille de Pâques 1916, les réquisitions, les contributions, les amendes et les couvre-feux, et ce, sans les situer dans un temps précis, comme s'ils se déroulaient en un même instant. En ressort pour le lecteur l'impression d'être submergé, de ne pas avoir de répit. Cette accumulation de faits résulte peut-être en partie d'un manque de temps. Mais il semble aussi y avoir une réelle volonté des élèves d'accumuler le plus d'exactions possibles dans leurs copies. Le jeune garçon n'est en effet pas le seul à recourir à ce style d'écriture : on le retrouve également chez des enfants plus âgés.

¹⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Roger Jigogne, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

¹⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Albert Dufflet, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

C. Chez les plus grands, raconter un temps et un espace altéré

Quatre ans !..... que se passa-t-il pendant ces longues années d'annexion ? Hélas ! c'était toujours l'oppression des premiers jours, l'occupation, avec son cortège de misères : famine, emprisonnements non motivés, travail forcé au loin, exécution des rebelles, rançons etc...²⁰

La rédaction de Marie-Thérèse, élève de 15 ans, débute de la même manière que celle d'Albert. En revanche, les récits des élèves les plus âgés sont beaucoup plus longs, comme le montre le tableau placé en début de chapitre. Les quelques lignes écrites par Marie-Thérèse s'apparentent en fait à une sorte de sommaire, et la plupart des faits évoqués sont ensuite détaillés sur toute une page. Les élèves mettent alors à profit leur maîtrise de l'écriture pour exprimer l'interminable martyre de l'occupation. L'étude lexicométrique des spécificités montre pourtant que les enfants de 14 à 17 ans ne citent pas plus d'années, de mois, de jours, ou d'heures dans leurs copies que ceux de 9 à 13 ans²¹. Aux chiffres sont en fait préférés les images et les procédés stylistiques. Marie-Thérèse joue par exemple sur la ponctuation : les six points de suspension qui suivent son « quatre ans » au début de sa copie traduisent à la fois le temps interminable, en suspens, de l'occupation et tous les malheurs qui l'accompagnent. Les rédactions écrites par les élèves de l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing laissent clairement apparaître l'influence de la *langue de l'école*, qui repose avant tout sur l'usage de la métaphore. La rédaction écrite par sa camarade Simone, 17 ans, est sûrement l'une des plus travaillées du corpus. C'est pourquoi nous en citons un long extrait :

Puis, les jours sombres de l'occupation allemande : je revois souvent devant mes yeux le long défilé des caissons, des canons gris comme l'uniforme des soldats allemands. Alors toute la tristesse d'une occupation ennemie pesa sur nous. Les Allemands nous harcelaient de leurs réclamations continuelles, chaque jour, méthodiquement, ils nous enlevèrent ce que nous avions. [...]

Les amendes, les emprisonnements tombaient comme une grêle sur nous.

²⁰ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Marie-Thérèse Catteau, 15 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

²¹ À l'exception de la date d'août 1914, qui est davantage citée chez les enfants de 12 ans et beaucoup moins chez les enfants de 14 à 17 ans (indice de 3,7 pour les premiers, et de -3,1 pour les deuxièmes), aucune année, aucun mois, ni aucun jour n'est surutilisé ou sous-utilisé chez les enfants en fonction de leur âge.

Aux jours sombres de l'hiver on voyait se former les « queues » interminables devant les magasins pour y prendre le ravitaillement de la semaine.

Du pays libre, point de nouvelles, si, quelques fausses nouvelles, inventées on ne sait par qui, venaient alimenter notre espoir : une invincible espérance était en nous ; c'est elle qui nous aidait à supporter les mille vexations que les ennemis nous adressaient : dans les jours les plus sombres c'est elle qui faisait naître un peu de gaieté dans les rangs serrés de la queue, et qui faisait arriver à nos lèvres des remarques ironiques sur la dure administration allemande [...]

Je me souviens particulièrement d'une scène touchante qui se produisit au moment du rapatriement. Ma famille faisait partie d'un convoi ; après avoir dit adieu à ceux qui restaient, nous montions dans le train qui devait nous emmener vers la France libre. Oh ! ce moment où nous toucherions le sol de France, comme nous l'attendions ! Nous regardions fuir devant nous les champs, les bois, les maisons, songeant que chaque moment passé nous rapprochait du terme. Il nous semblait que nous étions dans un monde irréel – nous nous forgions ce rêve « Quand je serai arrivé en France ! ». Une fièvre nous soutenait la nuit, nous fatiguait le jour. Arrivés en Suisse où nous reçûmes un bon accueil, nous avions hâte de repartir.

« En France ! » cette exclamation passa de bouche en bouche, quand nous arrivâmes à la frontière ; penchés à la portière, nous regardions avidement le paysage qui fuyait rapidement devant nos yeux. Et quand nous descendîmes à Evian une inexplicable émotion nous étreignit, comme un rêve nous regardions les rues où il y avait des drapeaux français, les ciels bleus, les bosquets verts, la route blanche, étonnés de voir sur le chemin ce long cortège noir que nous faisons. Nous nous demandions si l'uniforme tant détesté n'allait pas apparaître sur la route.

Tout à coup, un attroupement se produisit au milieu du groupe, on voyait un uniforme bleu, un soldat français ! – chacun voulait le voir – le soldat souriant embrassait les petits, serrait la main des grands. [...]

On nous fit entrer dans une grande salle du casino d'Evian : une salle très grande, je la revois encore, toute blanche avec ses murs pavoisés et ses longues tables blanches –

nous regardions surpris ce qui nous entourait, nous ne voulions pas croire à ce rêve trop beau, nous venions de nous éveiller d'un long sommeil agité²².

Le récit de Simone repose sur une impression essentielle : celle d'avoir vécu dans un temps et un espace singulièrement altérés. Ce sentiment transparaît d'abord à l'aide d'une métaphore : l'occupation a été, pour la jeune fille, un « long sommeil agité ». Quatre autres élèves, eux aussi assez âgés – 15,3 ans en moyenne – comparent également la guerre à un « cauchemar ». Pour Simone, le retour en France constitue alors à la fois un « rêve irréel », mais aussi la fin de ce « long sommeil ». L'expression de ce temps altéré repose également sur un jeu avec les couleurs et les saisons. L'occupation est « sombre », les uniformes et les canons sont « gris », et les amendes et les peines de prison « tombent comme une grêle ». La seule saison mentionnée lors de l'occupation est l'hiver. Les « réclamations » des Allemands sont « continuelles » et les queues pour le ravitaillement « interminables ». Cette queue devant les magasins symbolise alors l'attente sans fin des occupés, le sentiment de ne plus avancer. Puis, le rapatriement : le temps s'accélère, reprend son cours. Par deux fois, l'élève évoque le paysage qui « fuit rapidement » sous leurs yeux. Le texte lui-même devient plus rythmé, avec de nombreuses virgules, des points d'exclamations, des guillemets... Ce retour à la vie marque un retour des couleurs : « les ciels bleus, les bosquets verts, la route blanche » et « l'uniforme bleu » du soldat français.

Ce récit très travaillé est certes influencé par l'organisation du concours : l'élève fait d'abord une démonstration de sa maîtrise de l'écriture. La mise en récit *a posteriori* la pousse aussi à mettre l'accent sur le patriotisme ardent, fiévreux, des occupés. Cela ne veut pas dire que la jeune fille n'est pas sincère. Cette impression d'un temps interminable, que l'on retrouve dans les rédactions des élèves les plus âgés est bien une composante majeure de l'expérience enfantine de l'occupation²³. Le récit de la jeune fille repose aussi sur une représentation du *chez soi* propre aux enfants exilés, relevée par Anne-Marie Losonczy et Marta Craveri dans les *Enfants du Goulag* : « Le sentiment d'appartenance ethnique des enfants se construit à travers des récits sur le pays natal qui créent une communauté émotionnelle dans la nostalgie du pays

²² La Contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Simone Deleplace, 17 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord). Voir la copie en intégralité en Annexe 11, p. 264.

²³ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie, op. cit.*, Paris, Le Seuil, 2012 : « Les enfants de la zone occupée vivent dans un rapport au temps qui n'est plus celui de l'arrière. L'impression qui domine est celle d'un temps désormais suspendu [...] La durée de la guerre et de l'occupation introduit un nouveau rapport au temps, celui d'un " provisoire infini " », p. 195.

rêvé. [...] Ces terres se parent des couleurs d'un paradis perdu dont tous les traits sont à l'opposé du paysage et du vécu de la déportation²⁴ ». Ce renversement – le pays étranger devient un *chez soi*, et le *chez soi* devient un pays étranger – est alors le point central sur lequel repose l'extrême majorité des récits : les enfants cherchent à montrer à quel point ils ont été dépossédés de tout. Pourtant, et peut-être sans le vouloir, la jeune fille évoque aussi les traces indélébiles laissées par l'occupation : les occupés, dans ce paysage coloré de la France retrouvée, forment un « long cortège noir ». Bien que pleinement Français, les *gars et les filles du Nord* sont devenu, malgré eux, différents²⁵.

2. « On n'était plus chez soi » : les malheurs de l'occupation

Au mois de mars 1915 ils sont venus occuper notre village. Ils ne manquaient pas de nous montrer qu'ils étaient maîtres chez nous. Dans la maison il leur fallait la meilleure place, les lits. Ils ne s'inquiétaient pas si la famille pouvait encore se loger, ils n'avaient même pas pitié des vieillards. De plus ils ne nous laissaient plus aucune liberté. Maman ne pouvait plus aller au village voisin pour s'approvisionner, je ne pouvais même plus aller à 100 mètres du village pour chercher de l'herbe pour mes lapins. Le soir après 5h. nous ne pouvions plus sortir de chez nous : dans la rue la patrouille y était et emmenait au poste les retardataires.

Comme nourriture nous étions aussi très malheureux. Ils nous vendaient un pain si noir que nous ne pouvions pas le manger. En cachette nous allions chercher du blé et il nous fallait le moudre dans des moulins à café ! Les champs n'étaient plus à nous. Si nous ne parvenions à récolter quelques pommes de terre dans notre jardin nous devions encore nous cacher pour les manger. Le boucher n'avait plus le droit de tuer. Ils s'emparaient de tout. Il était défendu de vendre aux civils le beurre et les œufs. Heureusement que l'Amérique nous ravitaillait !

A tout propos ils fouillaient les maisons sans même dire ce qu'ils cherchaient, ils prenaient tout ce qu'ils trouvaient à leur convenance. Ils démolissaient pour le plaisir de détruire. Ils coupaient beaucoup d'arbres fruitiers. Enfin c'était malheureux. Ils finirent par nous mettre à la porte de chez nous sans qu'aucun danger nous menace.

²⁴ Anne-Marie LOSONCZY et Marta CRAVERI, *Enfants du Goulag*, Paris, Belin, 2017, p. 102.

²⁵ Voir le chapitre 7, p. 182.

Quand nous sommes partis la neige tombait. Les vieillards étaient ~~(mord)~~ montés dans des chariots ils avaient froid. Pour le voyage ils nous ont fait monter dans des wagons à bestiaux où nous étions très mal²⁶.

La rédaction de Louise, élève de 12 ans à l'école de Hamel, reprend une idée essentielle, qui apparaît déjà clairement dans le récit de Simone, et que l'on retrouve dans la quasi-totalité des copies : les *actes* commis par l'occupant entraînent une « dépossession totale » des occupés. Les compositions écrites en 1920, bien que très compressées, partagent donc le même regard que les journaux personnels écrits en temps de guerre²⁷. Les récits sont rythmés par une succession de « ils », suivis de verbes renvoyant à cette idée de dépossession : « ils ne nous laissaient plus aucune liberté », « ils s'emparaient de tout », « ils démolissaient pour le plaisir de détruire » écrit par exemple Louise. Sur l'ensemble du corpus, le verbe « réquisitionner » renvient 23 fois, le mot « chassé » 14 fois, « privé » 10 fois... Les expressions « ils prenaient » – que l'on retrouve 46 fois – et « ils enlevaient » – 28 fois – sont particulièrement utilisées : elles renvoient en effet aux privations matérielles, mais aussi aux enlèvements d'hommes, de femmes et d'enfants, notamment pour le travail forcé.

Cette dépossession qui touche donc à la fois les biens et les corps est d'autant plus *totale* qu'elle résulte selon les enfants d'une politique délibérée de l'occupant. Raphaël, âgé de 16 ans, parle même d'un « système de terreur », mis en place pour faire la guerre aux civils : « A peine arrivés, les Allemands mirent en pratique le système de terreur qu'ils avaient inauguré depuis le début de la campagne : réquisitions, logement des troupes chez l'habitant, contributions de guerre, otages, vols, pillages, travail forcé pour les hommes et jeunes gens, amendes et prison pour les prétextes les plus futiles²⁸ ». Cette représentation de l'occupation est pleinement héritée de celle des adultes et en nourrit les mêmes objectifs : il faut, dans le contexte des réparations, dénoncer et prouver les ravages perpétrés par les *Boches* afin de les faire payer. Ainsi, la copie de Raphaël, celle de Louise, celle de Simone et d'une très grande majorité d'enfants, petits comme grands, filles comme garçons, bien que parfois différentes sur la forme, se construisent

²⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 721, composition de Louise Watissée, 12 ans, élève à l'école de Hamel (Nord).

²⁷ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie...*, *op. cit.* : « L'occupant assied son autorité par une politique systématique de dépossession des populations civiles, à la fois concrète et symbolique. Les enfants sont extrêmement attentifs à toutes ces formes de spoliations [...] : elles occupent une place centrale aussi bien dans les journaux de guerre tenus au jour le jour que dans les témoignages d'immédiat après-guerre », p. 228.

²⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Raphaël Seynaeve, 16 ans, pour l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

dans la même optique dénonciatrice que celle des adultes et de l'institution scolaire. En témoigne la similarité entre la copie de Raphael et les propos de Georges Gromaire qui publie, en 1925, une première synthèse historique de l'occupation : « Cette occupation n'a pas ressemblé à celle des armées ennemies dans les guerres précédentes, mais jusqu'à présent on n'a pas exposé en détail que tout cela était la conséquence d'un système d'exploitation méthodique et d'épuisement complet du pays²⁹ ». Comme les adultes, les enfants tendent donc à présenter l'occupation comme une véritable guerre contre les civils menée quotidiennement par les Allemands, ce qui entre en fait en décalage avec la manière dont les occupants eux-mêmes ont pu considérer la zone occupée qui, loin d'être une zone de guerre, apparaît plutôt comme une « seconde ligne de défense, moins violente, parfois presque un chez-soi » dans laquelle on pouvait essayer « d'oublier la "vraie guerre", celle du front³⁰ ». Cette image de l'occupation comme une succession quotidienne de malheurs pousse aussi parfois les enfants à distordre leurs propres souvenirs de la guerre.

A. Dépossessions matérielles

Louise dénonce d'abord dans son récit l'occupation des maisons par les soldats allemands : « Ils ne manquaient pas de montrer qu'ils étaient maître chez nous. Dans la maison il leur fallait la meilleure place, les lits. Ils ne s'inquiétaient pas si la famille pouvait encore se loger, ils n'avaient même pas pitié des vieillards ». L'intrusion dans les domiciles, qui constituait une violence déjà prépondérante au moment de l'invasion, revient encore plus fréquemment dans les parties qui narrent l'occupation. Les élèves insistent surtout sur la permanence du phénomène : « Pendant les 4 années de l'occupation, nous en avons logé souvent³¹ » écrit Eugène, 12 ans. « Jusqu'en Août 1915 on n'en eut pas à loger ; mais à partir de cette année ce ne fut qu'un va-et-vient de troupes à loger³² », écrit Elise, du même âge. Les enfants font le parallèle entre l'occupation des logements et l'occupation tout court, comme le montre la première phrase écrite par Louise : « ils ne manquaient pas de montrer qu'ils étaient maître chez nous », ou bien encore la rédaction de Madeleine, 11 ans : « On n'était plus chez

²⁹ Georges GROMAIRE, *L'Occupation allemande en France (1914-1918)*, Paris, Payot, 1925, p. 7. Cité par Annette BECKER dans *Les Cicatrices Rouges*, Paris, Fayard, 2010, p. 160.

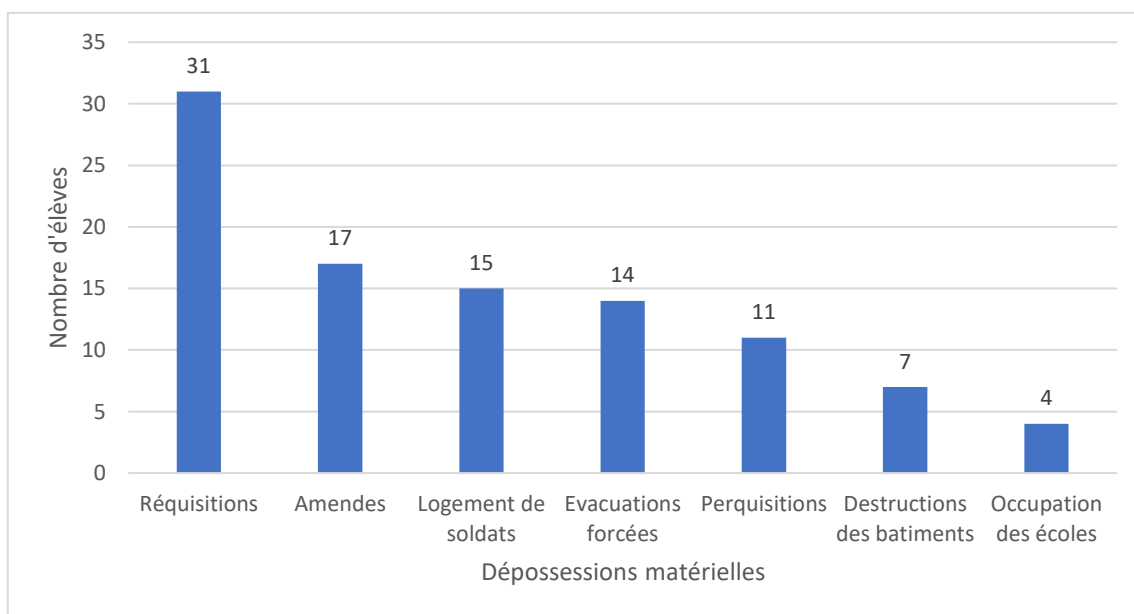
³⁰ Annette BECKER, *Les Cicatrices Rouges*, *op. cit.*, p. 15-16.

³¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition d'Eugène Costeur, 12 ans, élève à l'école de garçons rue du Calvaire à Tourcoing (Nord).

³² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Elise Rombeaut, 12 ans, élève à l'école de La Sentinelle (Nord).

soi : ils prenaient la salle qui leur convenait et ils l’habitaient³³ ». Contrairement à l’invasion, où l’intrusion dans les domiciles est autant citée par les filles que les garçons, le logement des troupes lors de l’occupation semble davantage marquer les filles. La confrontation quotidienne avec l’ennemi constitue en effet une atteinte symbolique sur ces dernières, qui sont dès le plus jeune âge rappelées à leur rôle domestique : l’expression « chez soi » apparaît ainsi dans 38 % des copies des filles, contre seulement 14 % des rédactions des garçons. La maison symbolise alors parfois même un champ de bataille dans lequel elles mettent en scène la résistance de la mère face à l’occupant³⁴. Les élèves préfèrent donc taire – sauf Octavie, l’étude l’a montré précédemment – toutes les formes de rapprochement qui ont pu avoir lieu avec les soldats logés³⁵. Les journaux de guerre écrits par des civils occupés montrent en effet que le logement des soldats est loin de se résumer à une forme d’expropriation totale de la part de l’occupant. Les relations quotidiennes avec les Allemands sont en fait relativement correctes, voire parfois amicales et entraînent parfois une évolution dans le regard porté sur *l’ennemi*³⁶.

Données 14 – Formes de dépossession matérielle mentionnées par les élèves



Échantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

³³ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, composition de Madeleine Loyez, 11 ans, élève à l’école mixte d’Herrin (Nord).

³⁴ Voir le chapitre 7, p. 192.

³⁵ Ce point est évoqué plus en détail dans le chapitre 6, p. 147.

³⁶ Philippe NIVET, *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 263 à 270.

Les évacuations forcées, racontées par 10 % des élèves, dont Louise, sont présentées comme de véritables arrachements. Pour la jeune fille, l'évacuation de la commune répond uniquement à la volonté des Allemands de s'approprier et de piller les maisons. Ce constat est partagé par la plupart des enfants ; Elise écrit par exemple : « Nous étions à peine sortis de notre maison qu'ils pillaient, volaient tout ce que l'on n'avait pas pu emporter ou détruire ». Les élèves tendent donc à faire des évacuations un moyen inventé par l'ennemi pour piller et s'approprier les maisons, alors qu'elles résultent en fait surtout, comme le rappelle Philippe Nivet, des conséquences des opérations militaires et des difficultés à se ravitailler³⁷.

A l'occupation permanente des maisons s'ajoutent les perquisitions et les réquisitions, mentionnées par près d'un élève sur trois. Louise écrit : « A tout propos ils fouillaient les maisons sans même dire ce qu'ils cherchaient, ils prenaient tout ce qu'ils trouvaient à leur convenance ». Comme la jeune fille, les élèves mettent d'abord en avant le fait que ces perquisitions provoquent la destruction de tout espace privé. Les Allemands peuvent, à tout instant, pénétrer dans les domiciles et les fouiller de fond en comble. Les enfants insistent aussi sur l'ampleur et l'injustice de ces spoliations : neuf élèves parlent même de « pillages ». Les perquisitions sont ainsi les passages les plus longs parmi toutes les formes de dépossession matérielle évoquées par les élèves (66 mots en moyenne). Elise, dont la rédaction a été mentionnée un peu plus haut, fait, comme beaucoup, la liste des objets enlevés et des pièces et des meubles inspectés :

Ils réquisitionnèrent les cuivres, les matelas, le linge, les bicyclettes et un tas de choses qu'on ne saurait énumérer. Puis ils perquisitionnèrent fouillant de tous côtés : dans les armoires, à la cave, au grenier et avec leurs pinces perçaient de droite à gauche pour voir si on n'avait rien caché. Si malheureusement ils trouvaient soit du cuivre ou une bicyclette on avait une amende de trois cents à quatre cents marks ou quelques mois de prison³⁸.

La mention des réquisitions et des perquisitions est souvent accompagnée de celle des amendes et des emprisonnements : « Les perquisitions furent fréquentes et on s'attendait

³⁷ Philippe NIVET, *La France occupée*, op. cit. : « Une autre conséquence des opérations militaires réside dans les nombreux déplacements de population auxquels procèdent les Allemands à l'intérieur du territoire occupé, en particulier pour évacuer les zones situées près du front, les plus touchées par les bombardements » p. 201.

³⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Elise Rombeaut, 12 ans, élève à l'école de La Sentinelle (Nord).

toujours à faire de la prison ou à payer de l’amende³⁹ » écrit par exemple Lucienne, 13 ans. Les sommes à payer sont souvent très élevées – « trois cents à quatre cents marks » pour Elise – manière d’insister sur la sévérité démesurée de l’ennemi. Ces amendes, injustifiées, qui s’accumulent « pour les prétextes les plus futiles⁴⁰ » selon Raphaël, 16 ans, sont surtout motivées, d’après les enfants, par la volonté qu’ont les Allemands de harceler, sans relâche, les civils : « Les tracasseries commencèrent. Une fermière fut condamnée à 10 marks d’amende pour une de ses poules qui était allée dans un champ de blé voisin. Une jeune fille fut punie de 5 marks d’amende pour avoir mangé deux radis dans le jardin du commandant⁴¹ », écrit par exemple Alice, âgé de 12 ans. Ces amendes sont indissociables des peines d’emprisonnement : l’analyse des cooccurrences montre même que les mots « prison » et « amende » sont ceux qui ont l’indice de cofréquence le plus élevé. Une association qui illustre cette idée que les civils ne peuvent pas échapper au dépouillement exercé par les Allemands : soit on paye, et on est dépossédé de son argent, soit on fait de la prison, et on est dépossédé de sa liberté.

B. Dépossessions physiques

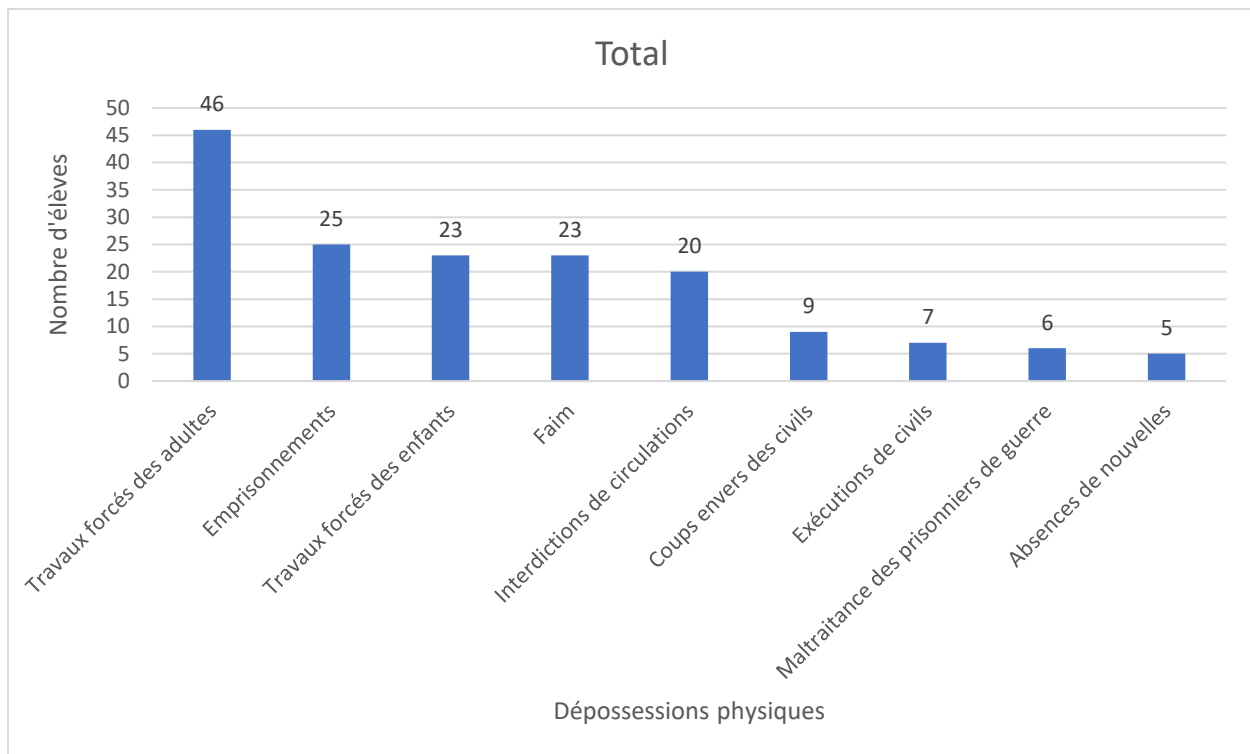
Si beaucoup d’enfants essayent de citer le plus d’exactions possibles, ils ne peuvent jamais tout dire, faute de temps. Ainsi, Louise ne parle pas du travail forcé, qui est pourtant l’acte d’agression le plus souvent rapporté (presque une copie sur deux).

³⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Lucienne Blas, 13 ans, élève à l’école de filles de St-Python (Nord).

⁴⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Raphaël Seynaeve, 16 ans, pour l’école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

⁴¹ La contemporaine, F delta 1126/04/B. 642, composition d’Alice L., 12 ans, élève à l’école mixte d’Ugny-le-Gay (Aisne).

Données 15 – Formes de dépossession physique mentionnées par les élèves



Échantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

Les travaux forcés sont présentés comme une souffrance morale particulièrement douloureuse. Travailler pour l'ennemi, c'est en effet travailler contre sa propre patrie : « Les garçons de 14 à 20 ans [...] étaient envoyés au front pour faire des travaux contre leurs frères, les autres Français. Oh ! les mauvais boches⁴² », écrit par exemple J. Payen, 16 ans. Les élèves font alors remarquer que ces travaux sont souvent liés aux opérations de guerre, et qu'ils ne respectent donc pas les conventions de la Haye⁴³. Henri, âgé de 12 ans, écrit : « Ce qui m'a surtout frappé pendant l'occupation Allemande, c'est de voir réquisitionner d'abord les hommes et les jeunes gens, pour les mettre aux travaux forcés et quels travaux ! faire des tranchées, décharger des munitions pour les conduire sur les lignes de feu⁴⁴ ». Les enfants –

⁴² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de J. Payen, 16 ans, élève à l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

⁴³ « Des réquisitions en nature et des services ne pourront être réclamés des communes ou des habitants que pour les besoins de l'armée d'occupation. Ils seront en rapport avec les ressources du pays et de telle nature qu'ils n'impliquent pas pour les populations l'obligation de prendre part aux opérations de guerre contre leur patrie », cité par Annette BECKER dans *Les Cicatrices Rouges*, op. cit., p. 170.

⁴⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Henri Gaulon, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

même les plus petits, on l'a vu – rapportent qu'eux-mêmes ont été concernés par certaines tâches. Si ces dernières ne sont pas les mêmes que celles des adultes, le sentiment qui en ressort est similaire, comme l'illustre la copie de Rose, âgée de 11 ans : « Ils nous faisaient ramasser, les fleurs de camomille sauvage pour faire de la tisane, des goblets pour faire de la confiture, des orties pour faire de la toile. Je me suis même piquée plus d'une fois pour eux, bien que j'aurais préféré travailler plutôt pour les Français⁴⁵ ». Cet épisode qui revient beaucoup dans les récits pose problème quant à l'image que les enfants veulent donner des occupés : n'avoient-ils pas avoir été, à leurs dépens, des *Boches du Nord* ? Plutôt que d'omettre ce point sensible, les élèves préfèrent invoquer l'impossibilité de s'y opposer. Ils précisent en effet que les civils ont consenti à travailler uniquement quand toute résistance était impossible et ajoutent souvent que beaucoup, voire tous, ont préféré être emprisonnés ou déportés plutôt que de travailler pour l'ennemi⁴⁶. Si les recherches sur l'occupation ont montré que certains des travaux imposés aux occupés étaient parfois contraires aux conventions de guerre, qui stipulent que les civils ne peuvent pas être employés dans l'effort de guerre de l'occupant, les élèves sont encore amenés à généraliser : dans bien des récits, tous les occupés, sans exception, ont été soumis à des travaux qui bénéficient à l'effort de guerre allemand et tous ont cherché s'y soustraire ou à en faire le moins possible. Les travailleurs volontaires, dont le nombre est croissant au fur et à mesure que l'occupation s'étend – même si cette pratique reste stigmatisée par la plupart de occupés –, ne sont en revanche jamais mentionnés par les élèves⁴⁷.

Les restrictions de circulation occupent elles aussi une place importante dans les récits. Louise évoque à la fois des entraves spatiales – « Maman ne pouvait plus aller au village voisin pour s'approvisionner, je ne pouvais même plus aller à 100 mètres du village pour chercher de l'herbe pour mes lapins » – et temporelles – « Le soir après 5h, nous ne pouvions plus sortir de chez nous : dans la rue la patrouille y était et emmenait au poste les retardataires ». Ces restrictions reviennent également sous d'autres formes : outre la mention des barrages, des laissez-passer difficiles à obtenir et des couvre-feux, quelques élèves citent aussi les appels obligatoires et l'imposition de l'heure allemande. Toutes ces restrictions sont – au contraire du logement des soldats, des évacuations et, sur certains points, les travaux forcés – présentées de manière réaliste par les enfants : la liberté de circulation est en effet extrêmement limitée durant l'occupation. Les méthodes employées par les autorités allemandes visent en fait à assurer un

⁴⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Rose Marchand, 11 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord).

⁴⁶ Les formes de réponse à l'occupant sont évoquées dans le chapitre 6, p. 176.

⁴⁷ Philippe NIVET, *La France occupée...*, op. cit., p. 400.

contrôle étroit des populations dans le but d'assurer la sécurité des troupes allemandes⁴⁸. L'absence de nouvelles constitue aussi une autre forme de privation : « Oui, ils nous privaient de tout, même des petites nouvelles de nos prisonniers, martyrs eux-aussi dans leurs pays⁴⁹ » écrit par exemple Nella, 11 ans. Trois autres élèves font référence, comme la jeune fille, aux prisonniers de guerre, mais aucun aux civils restés libres, ce qui constitue une autre forme de tension dans l'image qui est donnée de soi par les élèves⁵⁰.

L'expérience de la faim, évoquée par presque 20 % des élèves, est dans les récits directement liée aux réquisitions et aux interdictions imposées par les Allemands : « Les champs n'étaient plus à nous », « le boucher n'avait plus le droit de tuer », « ils coupaient beaucoup d'arbres fruitiers » raconte par exemple Louise. Les restrictions alimentaires constituent donc, aux yeux des élèves, une arme destinée à affaiblir les populations civiles. J. Payen, âgé de 16 ans, et déjà évoqué plus haut, écrit : « Ils ont fait mourir une quantité de gens, par la faim, et de peur⁵¹ ». Un autre élève débute son récit de cette manière : « Nous fûmes occupés pendant quatre ans pendant lesquels les prussiens barbares nous firent endurer les tortures de la famine et du froid⁵² ». Les restrictions et les réquisitions imposées et menées par l'autorité allemande – qui sont effectivement importantes – ne résultent en fait pas du plaisir qu'auraient eu les Allemands à torturer les civils tel que le dénoncent les enfants, mais surtout des grandes difficultés alimentaires que connaît alors l'Allemagne, notamment du fait du blocus imposé par l'Entente. Les réquisitions imposées par les autorités allemandes visent alors à assurer le ravitaillement de son armée, ce qui se répercute fortement sur les civils occupés⁵³.

Les privations alimentaires, qui constituent – surtout pour les milieux les plus modestes, d'où semblent issus les élèves de notre corpus⁵⁴ – une souffrance quotidienne, ne sont pourtant évoquées que très succinctement dans les compositions, avec 26 mots en moyenne, ce qui est bien moindre que par exemple le nombre de mots consacrés aux évacuations – 130 mots – ou aux perquisitions – 63 mots –, alors que ces phénomènes sont moins fréquents. La contrainte de la composition, mais aussi la volonté qu'ont les élèves de centrer les récits sur des *actes*

⁴⁸ Philippe SALSON, « 1914-1918 : les années grises... », *op. cit.*, p. 97-98.

⁴⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Nella Breucq, 11 ans, élève à l'école de La Sentinelle (Nord).

⁵⁰ La mention des prisonniers de guerre plutôt que des civils libres est questionnée dans le chapitre 6, p. 182.

⁵¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de J. Payen, 16 ans, élève à l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

⁵² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Edgard Leclef, âge inconnu, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁵³ Philippe NIVET, *La France occupée...*, *op. cit.*, p. 150.

⁵⁴ Voir chapitre 3, p. 94.

interhumains, qui mettent directement en scène l'Allemand, les poussent peut-être à ne pas développer particulièrement sur cette forme violence. L'angoisse quotidienne de la faim, mise en lumière par les journaux d'enfant occupés – « Il faut trouver à manger, n'importe quoi⁵⁵ » – se retrouve donc noyée dans la liste des autres souffrances qui sont plus exceptionnelles. Notre constat diverge donc en ce point avec celui des auteurs de la contribution « Le soldat et l'enfant » dans l'ouvrage collectif *La guerre des cartables*. Ces derniers relèvent en effet que l'expérience de la guerre la plus mise en avant par les enfants – sur les treize compositions qu'ils ont traitées – est celle de la faim⁵⁶. L'étude d'un plus grand nombre de copies semble montrer que ce n'est pas le cas. En revanche, les élèves soulignent bien le caractère extrême de cette forme de violence : la cofréquence la plus importante liée au terme « faim » appartient au registre de la mort, avec les mots « mourir » et « mourant ». L'impact causé sur la santé des enfants, s'il n'est jamais évoqué par les élèves dans leurs compositions – par gêne ? – est en effet considérable. Une étude menée par un groupe de médecins et d'infirmières de la Croix Rouge américaine portant sur 18 000 élèves du département du Nord conclut que seuls 23 % d'entre eux ont, dans l'immédiat après-guerre, un développement physique normal pour leur âge⁵⁷.

Enfin, certaines violences physiques, plus directes, sont également rapportées. Elles sont cependant moins présentes, moins longuement décrites et surtout moins extrêmes que dans les passages narrant l'invasion. Quelques élèves mentionnent des menaces voire des coups, qui touchent le plus souvent directement leur famille si ce n'est eux-mêmes. Les exécutions de civils, rapportées par sept enfants sont, elle aussi, mentionnées très rapidement, comme dans la copie de Simone : « A partir de ce jour et pendant 4 ans, ils séjournèrent chez nous commettant les plus horribles crimes : pillant, tuant, massacrant les vieillards, les enfants, les femmes ; ils ne pouvaient pas étancher leur soif de férocité sur les hommes ». Comme dans la copie de la jeune fille – et les passages narrant l'invasion –, les victimes évoquées sont souvent des enfants,

⁵⁵ La contemporaine, F delta 1126/07/C. 695. – Ham (80) : Thiesset Henriette : Journal de guerre 1914-1919. Cet extrait est cité par Manon PIGNOT dans *Allons enfants de la patrie*, *op. cit.*, p. 224. L'historienne écrit également, sur la même page : « La faim devient très rapidement une question primordiale, qui tourne souvent à l'obsession dans les sources enfantines ».

⁵⁶ François DA ROCHA CARNEIRO, Jean-Baptiste GARDON *et al.*, « Le soldat et l'enfant. L'école dans la zone occupée de Roubaix-Tourcoing pendant la première Guerre mondiale d'après l'enquête de 1920 », in Condette Jean-François (dir.), (1914-1918), *Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 155-173, p. 163.

⁵⁷ Philippe MARCHAND, « La reconstitution de l'école primaire dans le département du Nord (1918-1926) », in Jean-François CONDETTE (dir.), *La Guerre des cartables...*, *op. cit.*, p. 457-471, p. 465.

des femmes, et surtout des vieillards, parfois des prisonniers de guerre et, plus rarement, des figures héroïques.

C. En zone non-occupée : dénoncer l'ennemi à travers les bombardements

Dans les communes qui n'ont pas connu l'occupation, l'expérience de la guerre est indissociable de celle des bombardements : 14 enfants sur 17 en font mention (82 %). L'analyse des spécificités entre les copies écrites dans les communes anciennement occupées et celles rédigées dans les communes non-occupées montre une surreprésentation des termes renvoyant aux bombardements chez les enfants qui ont vécu la guerre en zone libre.

Données 16 - Occurrence des termes renvoyant aux bombardements dans les récits écrits en zone non occupée et dans ceux écrits en zone occupée

Mots	Occurrence pour les copies écrites en zone non-occupée	Nombre moyen d'apparitions par copies	Occurrence pour les copies écrites en zone occupée	Nombre moyen d'apparitions par copies
« tomber »	28	2	52	0,4
« obus »	21	1,5	37	0,3
« bombe »	13	0,9	16	0,1
« bombardement »	8	0,6	32	0,3
« torpille »	8	0,6	6	0,05
« démolir »	7	0,5	6	0,05
« taube »	5	0,4	1	0,01
« sirène »	4	0,3	2	0,01
« gotha »	4	0,3	0	0
« alerte »	4	0,3	0	0
« lune »	4	0,3	0	0
« débris »	3	0,2	0	0

Échantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

Cette omniprésence des bombardements pour les enfants de la zone non-occupée s'explique par le fait que beaucoup d'entre eux (10 sur 14) habitent dans l'agglomération de Dunkerque qui a été, pendant la guerre, fréquemment touchée par ce type d'attaque. Les enfants qui résident à Lille, à Tourcoing, à Hautmont et dans d'autres villes des territoires occupés sont également nombreux à les mentionner. L'évocation des bombardements est donc avant tout

spécifique aux enfants qui habitent en milieu urbain plutôt qu'à ceux qui sont en zone non-occupée. Pour autant, on observe une différence dans la manière de les aborder. Pour les enfants qui ont vécu en zone libre, les bombardements constituent l'*acte* le plus significatif pour dénoncer la barbarie de l'ennemi. Au contraire, pour les enfants de la zone non-occupée, ces attaques, qui sont souvent le fait des Alliés, sont beaucoup plus dépersonnalisées⁵⁸. Germaine, âgée de 13 ans, et qui habite à Coudekerque-Branche, écrit : « L'Ambitieux Guillaume ne se contentant pas de faire tuer tant de soldats sur le champ de bataille nous envoyait ses avions qui jetaient des bombes et des torpilles, pour massacrer les femmes les enfants et les vieillards qui étaient restés aux foyers⁵⁹ ». La phrase prend alors exactement la même tournure que celle de Simone, citée un peu plus haut, quand celle-ci dénonçait les exécutions sommaires de civils par les Allemands. Dans les deux cas, les élèves parlent d'un « massacre d'enfants, des femmes et de vieillards ». Le récit d'Emilienne, âgée de 12 ans, est particulièrement saisissant :

Un jeudi à 10 heures du soir, deux torpilles sont tombées sur une maison et sur la moitié d'une autre maison qui touchait à la mienne c'est-à-dire à la caserne des Douanes. Les bâtiments se sont effondrés et sont tombés sur le plafond d'une cave de refuge qui, lui-même, s'est écroulé. Dans cette cave il y avait 43 personnes qui se mettaient à l'abri des bombes, des obus et des torpilles. Le bâtiment s'étant écroulé sur eux, il y eût 38 personnes qui furent, les unes tuées, les autres asphyxiées par suite de la rupture d'un tuyau de gaz. Parmi ces personnes une famille entière composée du père, de la mère et de 5 enfants fut anéantie Je me souviendrai toujours de cette épouvantable catastrophe, car j'ai été le témoin des travaux de déblaiement. Y a-t-il rien de plus cruel que d'être enterré vivant sous les décombres ! Maudits soient les allemands⁶⁰ !

Comme la jeune fille, les élèves insistent particulièrement sur le nombre de victimes : « nombreuses furent les victimes, provoquées autant par ces obus que par les maladies contractées dans les caves⁶¹ » écrit par exemple Marcel, 14 ans. Emilienne donne

⁵⁸ Voir le chapitre 6, p. 188.

⁵⁹ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 007, composition de Germaine Durocq, 13 ans, élève à l'école de filles de Coudekerque-Branche (Nord).

⁶⁰ La contemporaine, F delta 1126/03/B. 340, composition d'Emilienne Salomé, 12 ans, élève à l'école de filles de Fort-Mardyck (Nord).

⁶¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Marcel Lhullier, 14 ans, élève à l'école de garçons de la place Carnot à St-Pol-sur-Mer (Nord).

même un chiffre « 38 personnes », ce qui n'est pas sans rappeler le décompte fait par un élève qui évoque lui une exécution sommaire de civils pendant l'invasion : « ils attrapèrent vingt et une personnes, hommes, femmes, vieillards et enfants, et en firent un groupe. Parmi eux se trouvaient le maire paralysé, une vieille femme de quatre vingt un ans : ils les placèrent contre un mur et les fusillèrent sans pitié⁶² ». Emilienne insiste également sur l'innocence des victimes, en mentionnant « l'anéantissement d'une famille entière composée du père, de la mère et de 5 enfants ». Les enfants des communes non-occupées font ainsi des bombardements un *acte* particulièrement symbolique qui, dans la manière dont il est raconté, est presque similaire à une exécution. Comme pour les passages narrants l'invasion, qui étaient centrés sur le spectacle des exilés, cette mise en exergue des bombardements doit avant tout servir à dénoncer le *Boche*, à faire sentir sa présence.

3. Conclure son récit, terminer sa guerre

Comment les récits, construits dans leur grande majorité autour d'une accumulation de malheurs se terminent-ils ? Si les entrées en guerre sont, dans les rédactions des enfants, souvent les mêmes – départ du père et surtout invasion –, les histoires ne se terminent en revanche pas toutes au même moment. Ces divergences – qui sont certes en partie dues à l'influence du maître et de la maîtresse, puisque les récits d'une même classe terminent souvent de la même manière – témoignent également d'expériences différentes et peut-être aussi d'une prise de distance plus ou moins importante des élèves avec la guerre vécue, et donc de sorties de guerre asynchrones.

A. *Quand terminer son histoire ?*

Plus d'un enfant sur deux (54 %) ne *termine* pas sa guerre dans sa rédaction : le rapatriement en France non occupée, la retraite allemande, la libération ou l'armistice ne sont pas évoqués. Pour certains d'entre eux, ce phénomène s'explique par la forme qu'ont voulu donner les instituteurs et les institutrices aux récits. La grande majorité des copies de l'école de garçons de Fresnes, dans le Nord, ne narrent que l'invasion (quatre sur six au total), tandis que

⁶² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Léon Lussiez, 13 ans, élève à l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

celles de l'école de Liessies se concentrent uniquement sur le « fait dramatique » demandé dans la consigne⁶³. Néanmoins, 35 % des copies se concluent sur une occupation qui ne finit pas. Le peu de temps laissé aux enfants pour rédiger semble, dans certains cas, en être la cause. Victor âgé de 14 ans, consacre par exemple deux pages de son récit à l'invasion. A la fin de la deuxième page, il raconte en quelques lignes seulement quelques épisodes s'étant déroulés pendant l'occupation : « En 1916 et 1917. Nous enfants allions travailler dans les champs aux chardons, aux feuilles, au bois, aux fruits [...] En allant aux pommes de terre ils nous ont chassés à coups de feux ». Puis il fait remarquer, à la toute fin de la page : « J'en ai vu tant qu'il me serait impossible de le raconter », avant de conclure, en débordant : « J'espère que je ne les reverrai plus une pareille guerre ⁶⁴ ». D'autres copies comme celle de Victor semblent elles aussi témoigner d'un manque de temps, même si les élèves mettent souvent un point d'honneur à écrire une phrase de conclusion. Néanmoins, quelques récits laissent peut-être parfois transparaître le sentiment d'une guerre encore toute proche. Jules, qui ne précise pas son âge, conclut sa rédaction en racontant un combat aérien : « Je me demandais d'abord ce qui venait de se passer. Mais je sus peu après par les habitants que l'avion boche était tombé en flammes et que les aviateurs étaient carbonisés. J'étais content que ce fussent des boches mais je tremblais encore en pensant aux horreurs de cette guerre⁶⁵ ». La remarque de l'élève révèle d'abord l'ambivalence du discours de guerre scolaire, qui entretient la haine de l'ennemi mais qui reste, malgré tout, pacifiste par essence⁶⁶ ». Surtout, la dernière phrase semble entremêler le temps passé et le temps présent, rendant encore très vif cet épisode.

Les enfants qui *terminent* leur guerre dans leurs récits le font principalement autour de trois moments : l'évacuation forcée – et dans quelques cas les rapatriements souhaités – (20 % des élèves), la retraite allemande et l'arrivée des soldats alliés (23 %) – ces deux derniers événements étant presque toujours liés dans les récits. Les évacuations sont des passages particulièrement longs et travaillés. Ils sont peut-être aussi les plus personnels. Les élèves décrivent surtout la douleur qui provoque la séparation d'avec la maison :

⁶³ Parce qu'ils posent question la place qu'occupe l'enfant dans son récit, les « épisodes dramatiques » sont analysés dans le chapitre 7, p. 205.

⁶⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, composition de Victor Grimiaux, 14 ans, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

⁶⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, composition de Jules Beauvais, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Neuville-Saint-Rémy (Nord).

⁶⁶ Olivier LOUBES, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, p. 37-38.

Mais la chose la plus triste qui est restée dans ma mémoire, c'est l'évacuation. Le 17 avril 1917, tous les habitants du village furent dirigés sur la Belgique. Tous, les vieillards, infirmes, femmes, enfants nous fûmes rassemblés sur la place à six heures du matin. Il neigeait on nous fait attendre deux heures le départ. Les petites pleuraient, les vieux se plaignaient : il faisait froid à huit heures on partit. Quand il fallut quitter le village natal, et bientôt quand je ne vis plus les dernières maisons du village, mon cœur se serra. Je pensais à ma maison, à mes affaires, à mon école [rajouté], à l'église que je ne reverrais peut-être jamais plus. Et j'avais bien envie de pleurer. Aujourd'hui je suis revenue dans ma maison démolie.

Honneur aux braves soldats qui m'ont rendu mon village.

Le récit de Thérèse, âgée de 13 ans, illustre bien la manière dont l'évacuation est racontée par les élèves. Ces derniers mettent d'abord en avant l'horaire, très tôt le matin, et le désagrément physique qu'il provoque : le froid. D'où la récurrence du verbe « trembler » : « Mon petit frère tremblait de froid et de peur et se plaignait doucement » écrit S. Dubies. Si la faim est l'une des conséquences, aux yeux des enfants, de la « guerre aux civils » menée par les Allemands, le froid, mais aussi parfois la neige ou la pluie sont indissociables de ce moment du départ. La tristesse est également exprimée par de nombreuses interjections – surtout « Oh ! » et « Hélas ! » - et la présence de nombreux points d'exclamations. Le champ lexical de la douleur morale et physique est également omniprésent : les petits « pleurent », les « vieux se plaignent » et le cœur « se serre ».

Les enfants font aussi souvent l'énumération des pièces de la maison, et celle-ci est même parfois personnifiée : « adieu chère petite maison de mes grands-parents, souvenir vivant de mon enfance ; et toi, ma mignonne chambre blanche [...] Adieu... Hélas ! Que deviendrez-vous ? ». Pauline cite, elle, Lamartine : « Objets inanimés, avez-vous donc une âme ? Qui s'attache à la nôtre et la force d'aimer ?⁶⁷ ». On observe là encore l'empreinte de l'école et du manuel scolaire, qui sont des « initiations à l'admiration amoureuse et son expression⁶⁸ » de la « petite patrie » ici transposée sur la *petite maison*. Ces passages, qui sont certes travaillés de façon à émouvoir le lecteur, semblent particulièrement tristes pour les enfants, d'autant plus qu'ils connaissent la suite de l'histoire, parfois douloureuse – « Aujourd'hui je suis revenue

⁶⁷ Alphonse DE LAMARTINE, *Milly ou la terre natale (I)*, Harmonies poétiques et religieuses, 1830.

⁶⁸ Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997, p. 24.

dans ma maison démolie ». A l’instar des élèves qui narrent leur confrontation avec des cadavres de soldats, les passages qui rapportent la vision de ces destructions sont – contrairement à ceux qui relatent le *départ* de la maison – souvent très simples : peut-ont y voir de nouveau un choc, un poids trop lourd pour l’ornementer de la langue de l’école⁶⁹ ?

La retraite allemande et l’arrivée des soldats alliés constitue un autre moment qui clôt presque une histoire sur quatre. Ces passages sont à nouveau l’occasion d’insister sur la brutalité du Boche :

Vers la fin de la quatrième année de cette insupportable vie les forces allemandes sont vaincues, et après avoir quelques dernières nuits passées dans le fracas des ponts qui explosent, nous voyons partir les derniers Allemands. Quelques heures après les Anglais nous apportent le bonheur.

Mais les féroces Allemands n’ont pas commis assez de crimes à leur arrivée, ils ne partent pas sans laisser quelques nouveaux malheurs. La veille de leur départ, l’entrée du dépôt n’est plus surveillée par les sentinelles. Seuls quelques employés du chemin de fer restent dans le bâtiment.

Une foule se précipite sur le tas de charbon. Les Allemands semblent la laisser faire. Soudain, un d’entre eux sort furieux, et sans même épauler son fusil, le décharge sur la foule subitement affolée.

Un enfant de onze ans, qui passait par là ; reçoit une des balles à la tête et s’affaisse au milieu d’une mare de sang⁷⁰.

Comme pour les passages sur l’invasion, les élèves mettent surtout en avant les destructions commises par l’armée allemande – « à la retraite ils firent sauter les voies de chemin de fer les ponts, tous les dépôts des machines enfin une destruction complète pour que les Français ne retrouvent plus que des ruines⁷¹ ». Ils insistent alors particulièrement sur les dévastations économiques, en reprenant le même discours que la presse mais aussi les manuels

⁶⁹ Sur le choc provoqué par la confrontation aux ruines, voir Emmanuelle DANCHIN, *Le temps des ruines (1914-1921)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 240-246.

⁷⁰ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Marcelle Serrurier, 15 ans, élève à l’école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁷¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d’Edgard Leclef, âge inconnu, élève à l’école de garçons Monge à Lille (Nord).

scolaires : celui d'une « destruction programmée⁷² ». Le contexte des réparations se fait encore fortement sentir dans certaines fins où les enfants eux-mêmes se mettent parfois en scène. Simone, âgée de 12 ans, décrit le voyage qu'elle fait à Armentières à la fin de la guerre : « En voyant tous ces dégâts, je dis à papa : "Comme les Allemands sont barbares d'avoir démoli si belle ville : Aussi maintenant que nous avons gagné la victoire, imposons-leur de dures conditions qui leur rappelleront combien ils nous ont fait souffrir pendant la guerre⁷³ ». Les enfants rapportent parfois aussi des violences plus extrêmes – comme dans le récit ci-dessus – qui sont alors décrites de la même manière que celle perpétrées pendant l'invasion.

S'ils insistent souvent sur le fait qu'ils n'ont jamais douté de la victoire finale, les élèves laissent apparaître tout le soulagement que provoque l'arrivée des Alliés, soulagement surtout exprimé par le terme « enfin » que l'on retrouve dans 12 récits : « Enfin le jour si ardemment désiré arriva : les Allemands battus se sauvaient et nos soldats sont revenus triomphants. L'enthousiasme du jour de la délivrance est impossible à décrire : la joie d'être délivré faisait oublier toutes les souffrances passées⁷⁴ » écrit Raphaël, 16 ans. Comme pour la mobilisation, la libération est un moment où les enfants affirment le patriotisme inchangé des occupés, en insistant sur la joie que provoque la vue des soldats alliés. Les phrases de conclusion – indispensables dans une composition – montrent cependant que les élèves sont loin de tous partager le même constat que Raphaël, qui dit avoir aussitôt « oublié les souffrances passées ». Si la morale de l'histoire est presque toujours la même, les enfants entretiennent parfois des positions plurielles sur ce qu'il faut faire de ce vécu, entre la nécessité de se souvenir et la volonté d'oublier, et entre la haine à entretenir et la paix à assurer.

B. La morale de l'histoire et la promesse de l'enfant

Presque un élève sur deux – et autant les filles que les garçons – conclut sa rédaction avec une remarque portant sur la guerre vécue. Ce dernier *acte* du récit est directement influencé par la pratique de la composition qui, en tant qu'outil devant façonner les élèves en futurs citoyens, invite les enfants à donner la *morale* de l'histoire qui a été racontée. Comme le

⁷² Emmanuelle DANCHIN, *Le temps des ruines*, op. cit., p. 183.

⁷³ La contemporaine, F delta 1126/03/B. 340, composition de Simone Joachim, 12 ans, élève à l'école de filles de Fort-Mardyck (Nord).

⁷⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Raphaël Seynaeve, 16 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

rappelle Marie-France Bishop, « les situations du quotidien, requises dans les rédactions, vont offrir l’occasion de tirer des épilogues édifiants et d’apprendre à exprimer un jugement⁷⁵ ». Ce jugement, est, dans les conclusions écrites par les enfants du Nord, sans équivoque : l’Allemand est un barbare.

Données 17 – Promesses en conclusion selon les filles et les garçons

Conclusion	Occurrence chez les filles (en %)	Occurrence chez les garçons (en %)
Essayer d’oublier l’occupation	4	0
Ne pas oublier l’occupation	20	10
Espérer ne plus revoir de guerre	2	9
Haïr l’ennemi	21	19
Total	47	42

Échantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

« Pendant les quatre ans d’invasion allemande nous avons appris à connaître le moral des Allemands. Ce sont des hommes incivilisés, cruels, qui méritent bien le nom de barbares qu’on leur a donné⁷⁶ » écrit par exemple René, qui ne précise par son âge. Son camarade Léon, 13 ans, écrit, lui : « Ils n’ont pas fait une guerre honnête ; ce sont des barbares dignes des Huns d’Attila⁷⁷ ». Comme la plupart des récits d’occupation publiés par les adultes en sortie de guerre, les témoignages des élèves s’apparentent donc avant tout à des « pièces à charge contre l’ennemi⁷⁸ ». Tous les *actes* évoqués de l’invasion à la libération constituent des *preuves*, et la conclusion fait office de *condamnation* : « Les Allemands méritent l’exécration du monde civilisé⁷⁹ ». Ces remarques – qui peuvent aujourd’hui choquer au regard de l’âge des enfants – témoignent alors de la place encore prépondérante qu’occupe la détestation de l’ennemi dans le discours scolaire au tournant des années 20. La prégnance du sentiment anti-boche semble

⁷⁵ Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... » *Histoire des écritures de soi à l’école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, p. 23.

⁷⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de René Lhomme, âge inconnu, élève à l’école de garçons de Trith-Saint-Léger (Nord).

⁷⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Léon Lussiez, 13 ans, élève à l’école de garçons de Trith-Saint-Léger (Nord).

⁷⁸ Philippe Salson, *op. cit.*, p. 1000.

⁷⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Gérard Lepoutre, 12 ans, élève à l’école de garçons de Neuville-en-Ferrain.

d'autant plus forte que la consigne donnée aux enfants ne mentionne pas les Allemands : elle demande simplement de donner des « souvenirs de guerre » dont un qui serait particulièrement « dramatique⁸⁰ ». Les enfants n'ont donc pas besoin qu'on leur dise directement de dénoncer le *Boche*, ils le font d'eux-mêmes – du moins dans les copies qui ont été sélectionnées. La majorité des élèves qui écrivent une phrase de conclusion formulent alors la promesse de ne pas oublier les « atrocités » commises par les Allemands : « Il faut être Allemand pour commettre de telles horreurs, et faudrait-il oublier ? Non jamais, pauvres êtres ne savez-vous donc pas qu'un jour viendra ! ...⁸¹ » écrit par exemple Emilienne, âgée de 14 ans.

Cette haine de l'ennemi va pourtant aussi parfois de pair – même si on la retrouve moins – avec l'espérance de ne plus revoir de guerre – curieusement davantage chez les garçons que chez les filles. L'empreinte du maître ou de la maîtresse est parfois perceptible. Ainsi les quatre copies de l'école de garçons de Neuville-Saint-Rémy terminent-elles toutes par une phrase qui rejette la guerre : « Quelle triste chose que la guerre » ; « Je me rappellerai toujours de cette abominable guerre⁸² », etc. Cette conciliation entre haine de l'ennemi et pacifisme entraîne parfois des contradictions, comme dans la copie de Jules – citée plus haut – « content » de voir des aviateurs Allemands s'écraser au sol, mais « tremblant » en pensant « aux horreurs de la guerre ». Aussi, si certains élèves, comme Emilienne, entretiennent un esprit revancharde, quelques autres adoptent un discours contraire. Alors que la majorité des élèves de l'école Monge à Lille mettent en avant la nécessité de punir les Allemands – « Je pense que nous ne devons pas être très doux non plus avec et que nous ne devons rien leur ménager⁸³ » écrit Henri, 12 ans –, André, du même âge fait remarquer : « Espérons que plus tard tous les peuples se réconcilieront pour qu'il n'y ait plus de guerre qui fut si désastreuse et si ruineuse pour le monde⁸⁴ ». Au-delà de l'apparente conformité au discours scolaire émergent donc encore une fois des exceptions qui confirment que l'imprégnation n'est jamais totale. Ces différences, parfois dans une même classe, témoignent alors peut-être de sorties de guerres asynchrones.

L'étude dans la partie précédente de la mise en place de l'enquête par le recteur Georges Lyon a montré en quoi l'exercice de la composition devait pousser les enfants à faire des

⁸⁰ Voir chapitre 2, p. 63.

⁸¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition d'Emilienne Robidet

⁸² La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, compositions de l'école de garçons de Neuville-Saint-Rémy.

⁸³ La contemporaine F delta 1126/02/B. 312, composition d'Henri Prévot, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁸⁴ La contemporaine F delta 1126/02/B. 312, composition d'André Devynck, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

promesses, notamment vis-à-vis de leur rôle de *porteur de mémoire*⁸⁵. Une partie non négligeable d'enfants – surtout des filles⁸⁶ – fait apparaître ce rôle dans leurs copies. Les élèves les plus grands semblent être particulièrement conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans cette lutte contre l'oubli : « Je conserverai toujours dans ma mémoire le souvenir de toutes les scènes terribles que j'ai vues pendant cette guerre. Lorsque je serai vieux, j'en ferai le récit aux jeunes afin qu'ils connaissent nos souffrances nos désespoirs et nos espérances et que, eux aussi, n'oublient pas... » conclut par exemple J. Payen, âgé de 16 ans. Lucie, 17 ans, écrit, elle : « Il est de notre devoir de ne pas oublier les mauvais traitements que nous ont infligés les Allemands. Nous devons nous souvenir de leur cruauté et de leur barbarie et mettre à profit ces paroles : "Oublier c'est trahir, se souvenir c'est servir"⁸⁷ ». Comme la jeune fille, les élèves insistent sur le fait qu'ils porteront cette mémoire toute leur vie. Si la tournure des phrases employées révèle une volonté de plaire à l'adulte et de démarquer sa copie, ces promesses sur le long terme laissent peut-être aussi à voir le problème que posera cette mémoire locale centrée sur les atrocités des Allemands et des souffrances subies dans le développement de l'esprit de Locarno à partir du milieu des années 1920⁸⁸. Mais, à l'instar du regard qui est porté sur l'Allemand, les affirmations sur ce qu'il faut faire des souvenirs de l'occupation n'est jamais totalement uniforme. Nella, plus jeune, âgée de 11 ans termine, elle, par ces phrases : « Nous avons donc resté un mois en Belgique, et le onze novembre 1918 nous avons été délivrés de nos terribles ennemis, qui nous avaient fait tant souffert [...] Et depuis ce jour, nous sommes réunis en famille, et nous ne pensons plus aux souffrances que nous avons endurées⁸⁹ ».

Les développements sur l'occupation diffèrent donc sur la forme en fonction de l'âge des enfants, allant des récits les plus courts et les plus fragmentés aux proses les plus longues et les plus travaillées. Néanmoins, la très grande majorité des enfants adoptent le même ton dénonciateur que celui des adultes, les amenant à la résumer en une accumulation de malheurs touchant l'ensemble des occupés. Cette manière de raconter l'occupation fait cependant courir

⁸⁵ Voir chapitre 1, p. 54.

⁸⁶ Ce qui semble confirmer les impressions laissées par l'analyse des introductions. Voir chapitre 4, p. à déterminer.

⁸⁷ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Lucie Godart, 17 ans, élève à l'école primaire supérieure de fille de Tourcoing (Nord).

⁸⁸ John HORNE, Alan KRAMER, 1914. *Les atrocités allemandes : La vérité sur les crimes de guerre en France et en Belgique*, Paris, Tallandier, 2005 (édition originale : *German Atrocities 1914. A History of Denial*, Londres, Yales University Press, 2001), p. 553.

⁸⁹ La contemporaine F delta 1126/02/B. 312, composition de Nella Breuque, 11 ans, élève à l'école de filles de la Sentinelle (Nord).

le risque – au-delà du fait de s’invisibiliser de sa propre histoire⁹⁰ – de trop se particulariser par rapport au reste de la nation : « On resta ainsi avec eux quatre ans, pendant lesquels on subit des humiliations⁹¹ » écrit par exemple Jeanne, dont l’âge n’est pas connu. La mémoire de l’occupation est-elle donc condamnée à être celle d’une humiliation ? Comment alors la concilier avec la victoire de *l’autre* France ?

⁹⁰ Ce deuxième risque est abordé dans le chapitre 7, p. 197.

⁹¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jeanne Forget, âge inconnu, élève à l’école de filles de Sebourg (Nord).

Chapitre 6 – Surmonter la rupture : l’avant et l’envers des récits

L’étude dans les deux chapitres précédents de l’enchaînement des *actes* qui structurent les compositions a surtout révélé la volonté des enfants de se conformer aux attentes des adultes en rédigeant de véritables pamphlets contre les *Boches*. Pour autant, cette apparente conformité ne permet pas de faire oublier une contradiction inhérente à l’exercice : comment, en effet, faire le lien entre les quatre années de l’occupation et la guerre victorieuse de *l’autre France* ? Comment concilier la volonté de « ne pas être oublié » et celle de se *repatrier*¹ ? Autrement dit, comment prouver son appartenance à la communauté nationale tout en racontant une expérience de guerre profondément différente ? Les enfants ont recours à différentes *stratégies* pour, tout en étant *autre*, appartenir au *même*. Dans sa *Guerre des enfants*, Stéphane Audoin-Rouzeau souligne cependant que « même dans les devoirs les plus officiels, les mieux sélectionnés pour mettre en valeur toute l’excellence de l’enfance en guerre, il arrive aussi parfois que les enfants se trahissent² ». Les rédactions rédigées par les *enfants du Nord* ne font pas exception. Ces derniers laissent, tout au long de leurs récits, des *traces* plus ou moins visibles – des paragraphes, des phrases, des mots, mais parfois aussi des silences – qui témoignent d’une difficulté à effacer la fracture de l’occupation.

1. Partager une image consensuelle de l’Allemand

La mise en exergue de l’appartenance à la communauté nationale passe d’abord par la représentation de l’ennemi. L’image qui est donnée de l’Allemand entre en parfaite adéquation avec la culture de guerre nationale véhiculée dans les écoles pendant le conflit et en sortie de guerre. Les enfants taisent alors toutes les formes de rapprochement au quotidien.

¹ Un prêtre de Lens, le chanoine Occre écrit : « Une barrière infranchissable vient de s’établir entre la France et ses enfants. Nous ne saurons plus rien d’elle ; elle ne saura plus rien de nous. Nous sommes des dépatrés, si l’on peut ainsi dire. », dans *Lens 1914-1918*, Paris, Gabriel Beauchesne, 1919, p. 69. Cité par Philippe NIVET dans *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 113.

² Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants, 1914-1918. Essai d’histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 241.

A. L'occupant : une masse déshumanisée

L'image donnée de l'occupant est avant tout celle d'une masse uniforme, écrasante, et déshumanisée. Les trois termes les plus utilisés pour désigner les soldats allemands sont très généraux. Ils ne renvoient pas à l'armée d'occupation, mais à tout un peuple : « les Allemands », « l'Ennemi », « les Boches ». La plupart des termes sont au pluriel (en grisé dans le tableau ci-dessous) : « les soldats », « les troupes », « les barbares », etc. Les enfants représentent donc surtout l'occupant comme une entité collective dépersonnalisée, formant un *tout*. Les exactions commises renvoient alors, indirectement, à la culpabilité de toute une nation : « Oh ! Ces guerriers menaçants qui conduisaient l'arme à la main de pauvres habitants innocents, comme ils représentaient bien l'esprit méchant et inhumain de toute une nation » écrit par exemple S. Dubies, dont on ne connaît pas l'âge³.

Données 18 – Dénomination de l'Allemand dans les copies (les 15 mots les plus employés⁴)

Mots employés	Singulier	Pluriel	Total
Allemand	23	273	296
Ennemi	60	48	108
Boche	14	85	99
Soldat	13	81	94
Officier	19	18	37
Barbare	6	31	37
Hulan	3	23	26
Gendarme	13	11	24
Troupe	2	21	23
Prussien	6	14	20
Sentinelle	6	6	12
Envahisseur	11	0	11
Commandant	10	1	11
Chef	9	2	11
Bourreau	1	8	9

Échantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

³ La contemporaine, Nanterre, F delta 1126/04/B. 716, composition de S. Dubies, âge inconnu, élève à l'école de filles de Berlaimont (Nord).

⁴ Les données grisées dans le tableau indiquent la dominance du singulier ou du pluriel dans les copies des enfants.

Cette image uniformisante de l'autre entre alors directement en résonance avec la représentation de l'Allemagne propagée à l'école pendant le conflit et en sortie de guerre : celle d'un peuple entièrement corrompu et donc entièrement coupable. Dans *Le Tour d'Europe pendant la guerre*, de G. Bruno, le grand frère Jean explique comment « le culte de la force, l'orgueil poussé jusqu'à la démence » a « perverti la conscience morale de 67 millions d'hommes⁵ ». L'occupant apparaît alors comme un être particulièrement cruel et inhumain. De la même façon, M. Leroy écrit, dans sa rédaction :

Les envahisseurs nous faisaient subir tous leurs caprices, poussant même jusqu'à la cruauté, d'ailleurs, pour tout autre qu'un Allemand, la mentalité de ces derniers n'est pas incompréhensible, mais déconcertante ; Il a l'âme vile ; il est le sombre exécuter des hautes et basses œuvres de son chef et nulle besogne ne lui répugne. S'il a la force, il en abuse, s'il ne l'a pas il s'aplatit. C'est un homme que la vue du sang réjouit, que son odeur grise et que les cris de douleur des victimes emplissent de joie. Il a l'instinct du vol et il l'a prouvé depuis des siècles en s'attaquant tour à tour à nos voisins plus faibles⁶.

Le portait dressé par la jeune fille est particulièrement long comparé aux autres copies du corpus. L'élève reprend pourtant le principal trait que l'on retrouve, de manière plus diffuse, dans les autres copies : l'Allemand, parfois qualifié de « bourreau » prend du *plaisir* à torturer ses victimes. Pierre, âgé de 13 ans, raconte par exemple comment un « Germain » torture un prisonnier assoiffé, puis « pousse un rire qui n'a rien d'humain » lorsque celui-ci s'évanouit⁷. Jean, 12 ans, narre la réquisition de deux filles pour des travaux forcés : « Je vis Mme. L... tout en larme car on lui enlevait ses deux filles. Le commandant semblait jouir d'un immense plaisir au désespoir de cette mère⁸ ». Ce passage montre d'ailleurs que la dimension sexuée qu'induit le rapport de domination entre occupant et occupé est également relevée par les garçons. L'inhumanité de l'occupant est aussi mise avant, surtout chez les élèves les plus âgés, à travers

⁵ G. BRUNO, *Le tour de l'Europe pendant la guerre. Livre de lecture courante, cours moyen*, Paris, Belin, 1916, p. 21.

⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de M. Leroy, âge inconnu, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Pierre Monge, 13 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jean Kokelaere, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

certaines comparaisons : pour André, « les soldats allemands étaient pires que des condamnés sortis du bagné⁹ », pour Georges, âgé de 17 ans, ce sont de « véritables démons¹⁰ ». On retrouve dans ce dernier exemple, et dans la copie de M. Leroy, l'utilisation d'un imaginaire monstrueux, qui est pourtant bien moins prégnant qu'au moment l'invasion. Cette image centrale dans les récits, celle d'un Allemand cruel, qui violente avec sadisme et perversité, femmes enfants et vieillards est proche de celle diffusée par le discours destiné à l'enfance pendant le conflit. Selon Stéphane Audoin-Rouzeau, c'est en effet la brutalité allemande qui fait « l'objet des reproches les plus nombreuses et les plus graves¹¹ ». M. Leroy reprend un autre trait, déjà relevé dans les passages sur l'invasion centrés sur les pillages : l'Allemand a « l'instinct du vol ». Dans ce tableau uniforme, on remarque cependant que les filles adoptent un langage un peu plus mesuré, mais qui n'en reste pas moins à charge : si le qualificatif de « Boche » apparaît bien moins dans leurs copies, celui de « barbare » est tout autant utilisé¹². Les enfants ne tombent en revanche jamais dans l'injure, travail scolaire oblige. Cela explique peut-être pourquoi la métaphore animale, souvent grossière, que l'on retrouve beaucoup dans les récits des adultes publiés en sortie de guerre, est quasi-absente dans les rédactions des enfants¹³.

B. La mise en avant des figures d'autorité, symboles de la brutalité allemande

Cette conduite uniforme des Allemands s'explique, selon les enfants, par une soumission passive à l'autorité. Dans le tableau qu'elle fait de l'Allemand, M. Leroy souligne que ce dernier « est le sombre exécuter des hautes et basses œuvres de son chef ». Les copies des élèves mettent en relief plusieurs figures – l'officier, qui apparaît à 37 reprises, le gendarme, cité 24 fois, le commandant ou le chef, 22 fois – qui sont associées à des types d'action spécifiques : les « officiers », les « chefs » ou les « commandants » mènent les perquisitions,

⁹ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition d'André Robert, âgé inconnu, élève à l'école de garçons de Busigny (Nord).

¹⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Georges Callewaert, 17 ans, pour l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

¹¹ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 113. L'historien cite une quantité d'histoires relayées par la presse enfantine et les manuels scolaires, qui sont parfois très similaires à celles qu'on peut retrouver dans les rédactions des enfants.

¹² Le logiciel TXM donne un indice de sous-représentation du mot « Boche » de -5,8 pour les filles : il apparaît 23 fois (sur 56 copies) chez les filles, et 81 fois (sur 79 copies) chez les garçons.

¹³ Philippe SALSON, « 1914-1918 : les années grises. L'expérience des civils dans l'Aisne occupée », thèse soutenue à l'université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier, sous la direction de Frédéric Rousseau, 2013, 1102 pages : « Le soldat allemand est alors souvent caricaturé, la comparaison animale étant très fréquente. », p. 998.

ordonnent les enlèvements et décident des exécutions, trois *actes* qui – nous l’avons analysé –, sont particulièrement dénoncés par les élèves : « les officiers ordonnèrent bien souvent aux soldats de piller les logis pendant un temps déterminé¹⁴ » écrit par exemple Lucie, 17 ans. Robert, lui, dont l’âge n’est pas connu, raconte comment un officier ordonne l’exécution d’un vieillard : « Le vieux M. Lescot étant sourd, n’avait pas entendu qu’il fallait rentrer avant neuf heures [...] L’officier voulut lui parler, mais le vieux était sourd et n’ayant pas compris, ne put répondre. Aussitôt l’officier commanda le peloton de se mettre en ligne et de le fusiller¹⁵ ». Les gendarmes, eux, contrôlent les civils, donnent des amendes, emprisonnent, et portent des coups aux enfants ou à leurs familles. Les sentinelles, enfin, 12 fois citées, rappellent aux occupés l’impossibilité de s’enfuir : « Je me rappelle la profonde indignation qui parcourut la ville quand une sentinelle tua une jeune fille à la frontière belge¹⁶ », écrit Simone, 17 ans. Ces trois acteurs sont souvent mis en scène dans les « faits dramatiques » racontés par les élèves. Ils se livrent alors à des violences particulièrement extrêmes, en premier lieu sur les femmes et les enfants. Olga Gilles, dont l’âge n’est pas connu, raconte :

En octobre 1917, habitant la ferme du château de la Motte, le Caporal Hubert chef des perquisitions arriva chez nous furieux, demandant à ma sœur s’il y avait encore du vin au château. Intimidée elle hésita à répondre. « Je ne sais pas » aussitôt il la mit en joue disant de mieux le renseigner ou gare... Ma sœur répéta non : « je ne sais pas ». La saisissant alors par le bras et la serrant très fort la Caporal Hubert la conduisit au grenier lui disant : parle, dis tout ce que tu sais ou toi, capout... Ma sœur saisie tomba en syncope, le caporal Hubert la laissa et partit ? Pendant ce temps Maman et moi pleurions terrifiées.

L’image particulièrement dépréciative qui est donnée des figures d’autorité renvoie à une représentation partagée par l’ensemble des occupés durant le conflit, mais aussi par tous les Français en général. Dans leur questionnaire, les instituteurs et les institutrices insistent eux aussi sur la brutalité propre aux officiers ou aux gendarmes¹⁷. Cette mise en avant des figures

¹⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Lucie Godart, 17 ans, élève à l’école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

¹⁵ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition de Robert Tilmant, âge inconnu, élève à l’école de garçons de Busigny (Nord).

¹⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Simone Deleplace, 17 ans, élève à l’école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

¹⁷ Philippe SALSON, « Dire l’occupation. Les instituteurs de l’Aisne rendent compte de l’occupation de 1914 à 1918 à leurs supérieurs », *Matériaux pour l’histoire de notre temps*, vol. 101-102, no. 1, 2011, p. 77-83 : « Les

d'autorité permet surtout de reprendre certains stéréotypes inhérents au *Boche*, comme ici celui de l'Allemand porté sur la boisson. Les scènes racontées sont particulièrement violentes. Dans le récit d'Olga, la sœur finit par perdre connaissance. Désiré, âgé de 12 ans raconte, lui, comment le « chef de culture Willem », donne des coups de fouets à des enfants qui ne l'ont pas salué dans la rue¹⁸. Les coups sont alors si forts que « le pauvre Edmond avait les jambes toutes bleues ». Et l'élève de conclure : « Je plains les petits garçons en Allemagne ». On retrouve avec cette dernière remarque l'idée ancrée dans le discours scolaire comme dans la littérature juvénile que la discipline brutale du *Boche* n'est pas le fruit de la guerre mais bien inhérente à la *Kultur* allemande¹⁹. Toutefois, au-delà de cette volonté de dénoncer et de dramatiser, la récurrence de ce genre d'épisodes montre aussi la forte empreinte que semblent avoir laissée ces épisodes de violences qui, quand ils les concernent directement, ne semblent jamais inventés. En effet, à l'image d'Olga, les enfants ne cachent pas la terreur qu'ont provoquée en eux ces confrontations.

C. Une image figée : nier les rapprochements du quotidien

Cette mise en avant de la brutalité des figures d'autorité contraste alors, dans deux copies, avec une description plus humaine des simples soldats. Gabriel, 13 ans, écrit : « Alors ce furent des soldats envahissant les maisons les uns le sourire aux lèvres, d'autres parlant de leur femme, de leurs enfants avec regret, d'autres surtout les officiers se faisant sentir les maîtres du pays²⁰ ». Ces regards plus nuancés proviennent en fait de deux rédactions où les enfants disent avoir dû loger des soldats :

Nous ne vîmes presque pas de soldats allemands pendant les deux premières années de l'invasion [...] Puis tout à coup les ennemis affluèrent en masse. Dans tous les bâtiments habitables une ou deux pièces furent réquisitionnées pour loger des

récits mettent régulièrement en scène des types de militaires allemands incarnant cette immoralité comme l'officier arrogant », p. 80 ; Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie, Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012 : « Les cas de brutalité contre des enfants rapportés dans le fonds de Lille – gifles, coups, cravaches – sont toujours le fait d'officiers. De même, on différencie les soldats des gendarmes, qui incarnent véritablement l'autorité d'occupation », p. 240.

¹⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Désiré Bienfait, 12 ans, élève à l'école de garçons de Liessies (Nord).

¹⁹ On relève par exemple, dans le manuel de G. BRUNO, *Le Tour d'Europe, op. cit.* : « Une discipline de fer a ployé à l'obéissance la plus servile les caractères les plus indépendants », p. 21.

²⁰ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition de Gabriel Guéry, 13 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

soldats. Notre maison fut principalement occupée par des charrons, des menuisiers, des cordonniers. [...] Les officiers seuls étaient sévères tandis que les simples soldats étaient démoralisés par la lecture des lettres qui leurs parvenaient d'Allemagne [...] Les familles de ces soldats écrivaient ce qui se passait en Allemagne et ce qu'ils étaient obligés de manger. Les malheureux soldats en lisant ces lettres fatales étaient attristés mais marchaient encore au feu²¹.

Marcel, âgé de 12 ans, commence son récit en évoquant « des ennemis qui affluent en masse ». L'élève laisse ensuite apparaître une première évolution dans le regard porté sur les Allemands : ceux qui logent dans sa maison sont dénommés par leur profession, les rendant un peu plus humains. Puis, à la fin de son récit, il mentionne lui aussi la différence entre soldats et officiers. Si les officiers sont « sévères », les soldats apparaissent, eux, « démoralisés ». Le jeune garçon semble même éprouver de l'empathie envers ces « malheureux » Allemands. Ce sentiment naît-il d'un rapprochement entre sa situation d'occupé et celle des familles des soldats, en proie à la pénurie alimentaire ? En fait, ce regard plus modéré ne diffère pas des quelques représentations plus nuancées que l'on trouve dans la presse enfantine et les manuels scolaires du temps de guerre. Une dictée du certificat d'études primaires proposée en 1915 dans le Gers décrit par exemple l'Allemand en ces termes : « une fois le combat fini, si ton ennemi est blessé, ne vois plus en lui qu'un frère malheureux [...] Il a un pays comme toi, une famille comme toi, et il les regrette. Aie pitié de lui²² ». L'image d'un soldat courageux, qui continue de se battre malgré tout, transparait parfois aussi dans le discours à destination de l'enfance. La revue illustrée pour la jeunesse *Les Belles Images*, dans un article intitulé « Le dressage du Boche » met en avant ce caractère : « Il est évident que les Allemands font souvent preuve d'un grand courage. Ils ont, en bien des sanglants combats, marché à la mort avec le plus sublime héroïsme²³ ». Comme dans les passages qui racontent la déclaration de guerre, la similitude des termes entre les récits des enfants et ces documents d'adultes est assez frappante. Les rares nuances dans l'image qui est donnée des Allemands semblent donc avant tout correspondre aux

²¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de Marcel Copee, 12 ans, élève à l'école de garçons de Colleret (Nord).

²² *Revue de l'enseignement primaire*, 20 février 1916, n°21, p. 159. Cité par Stéphane AUDOIN-ROUZEAU dans *La guerre des enfants, 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 111.

²³ *Les Belles Images*, 20 mai 1915, n°560, p. 7. Cité par Stéphane AUDOIN-ROUZEAU dans *La guerre des enfants, op.cit.*, p. 111.

mêmes disparités émanant du discours de guerre à destination de l'enfance, plutôt qu'à l'expérience de guerre propre aux enfants.

Les élèves préfèrent en effet taire tout ce qui détonnerait avec cette version stéréotypée et consensuelle de l'Allemand, quitte à renier leurs propres souvenirs. Car les soldats allemands ont en fait une attitude plutôt bienveillante vis-à-vis des enfants pendant l'occupation. L'institutrice de l'école de filles d'Anor écrit par exemple dans son questionnaire : « En général, les soldats se sont montrés affectueux et bons avec les enfants, et ceux-ci en recevaient volontiers les caresses et surtout les cadeaux²⁴ ». Ce constat est repris par 80 % des maîtres et des maîtresses du département de l'Aisne ayant répondu à l'enquête de l'académie de Lille²⁵, et il l'est dans les mêmes proportions pour les questionnaires que nous avons analysés. Face à cette attitude amicale, les enfants sont, en réalité, loin d'être toujours hostiles à l'occupant²⁶. Les soldats qui logent durablement dans les familles incarnent parfois même une figure paternelle de substitution. Henriette Thiesset écrit par exemple, en mai 1915, dans son journal intime :

Celui-là n'est pas méchant, et même consent à nous rendre service. Il évite de nous déranger et tous les soirs, il vient causer un moment avec nous, pour apprendre le français et m'enseigner quelques mots d'allemand. J'ai acheté un petit dictionnaire et chaque jour il me fait écrire, lire et bien prononcer quelques mots essentiels²⁷.

Si certains instituteurs et institutrices tentent de justifier cette attitude familière des enfants, arguant du fait qu'ils n'accepteraient les cadeaux que par profit, ou qu'ils ne pouvaient encore *reconnaître* l'ennemi du fait de leur jeune âge, les élèves préfèrent, eux, éluder toute forme de rapprochement avec l'occupant²⁸. Ceux qui disent avoir dû loger des ennemis

²⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, réponse au questionnaire de l'institutrice de l'école de filles du Centre à Anor (Nord).

²⁵ Philippe SALSON, « Dire l'occupation. Les instituteurs de l'Aisne rendent compte de l'occupation de 1914 à 1918 à leurs supérieurs », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, vol. 101-102, no. 1, 2011, p. 77-83 : « 80 % des instituteurs reconnaissent que les soldats ont généralement eu une attitude plutôt bienveillante à l'égard des enfants. La moitié des réponses évoquent par exemple des dons de friandises ou de soupes aux enfants », p. 81.

²⁶ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie*, *op. cit.* : « si l'attitude des Allemands vis-à-vis des enfants est loin d'être systématiquement brutale, celle des jeunes occupés, de la même manière, devient parfois familière, voire affectueuse ».

²⁷ *Ibid.*, p. 241. Le journal entier de la jeune fille est disponible dans le fonds de l'académie de Lille. C. 695. – Ham (80) : Thiesset Henriette : Journal de guerre 1914-1919.

²⁸ Un instituteur écrit par exemple : « En général, les soldats se sont assez bien comportés à l'égard des enfants ; l'un et l'autre, au bout d'un certain temps, devenaient des familiers. L'enfant avait un but intéressé ; obtenir des soldats quelques aliments ou douceurs qui lui manquaient, tels que : pain, viande, sucre, chocolat, marmelade,

n'évoquent jamais en détail la cohabitation au quotidien. Même les récits de Marcel et de Gabriel présentés ci-dessus gardent une certaine distance : à aucun moment ne sont évoqués des échanges directs avec les soldats. Dans la très grande majorité des cas, l'occupant, quand il apparaît de près, ne fait que reprendre les traits propres à l'ensemble du groupe : brutalité, ivrognerie, goût du pillage... Ce qui débouche parfois sur l'impression pour le lecteur d'avoir affaire à un Allemand omniprésent mais curieusement absent, ou très impersonnel. Le récit de Louise, cité dans le chapitre précédent, ne fait par exemple que reprendre une liste de « ils²⁹ ». Cette représentation uniforme de l'ennemi s'explique par l'image que les élèves veulent renvoyer d'eux-mêmes, en miroir à celle des occupés en général : il faut montrer qu'une « distance patriotique³⁰ » a été tenue avec l'ennemi. Les soldats ne sont ainsi jamais désignés par leur nom ou leur prénom, à l'exception, on l'a vu, du « Caporal Hubert » et du « chef de culture Willem », qui sont alors de véritables brutes. Aucun élève – sauf la jeune Octavie, dont la copie a été en partie retranscrite précédemment³¹ – ne cite de mot allemand, mis à part le terme « capout » qui apparaît deux fois. Dire, comme le fait Henriette dans son journal, que l'on a pu apprendre des mots d'allemands – et donc d'Allemands –, c'est admettre être devenu un *Boche du Nord*. Au contraire, en adoptant la même image stéréotypée de l'ennemi que celle véhiculée dans tout le territoire français pendant le conflit et jusqu'au milieu des années 20, et en niant toute forme de rapprochement, les enfants réaffirment directement leur appartenance à la communauté nationale.

2. Les Gars du Nord, toujours des Français...

Les enfants cherchent avant tout à montrer que les occupés sont restés, malgré les quatre années de l'occupation, des Français à part entière. L'occupation est d'abord présentée comme un martyr partagé par tous : à l'image du reste de la nation, tous les occupés ont souffert pour la patrie, tous sont donc des Français. Les formes de réponse face à l'occupant, et la posture adoptée au quotidien par les civils durant l'occupation qui sont évoquées par les enfants

etc. ». La contemporaine, F delta 1126/02/B. 308, réponse au questionnaire de l'instituteur de l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

²⁹ Voir la copie au chapitre 5, p. 144.

³⁰ Sophie De SCHAEPDRIJVER dans « Deux patries. La Belgique entre exaltation et rejet, 1914-1918 », *Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, 2000, n° 7, p. 17-49, p. 22.

³¹ Voir la copie en entier en Annexe 12, p. 267.

permettent aussi de créer un lien entre leur expérience d'occupé et celle des civils non occupés, ainsi qu'avec celle des soldats.

A. Un martyr partagé par tous : souffrir pour sa patrie

La représentation des occupés repose, dans les récits des enfants, sur un aspect essentiel : tous les civils ont souffert pendant l'occupation. Cette idée est partagée par l'ensemble des élèves : le mot « tous » – qui est mentionné 146 fois –, apparaît autant dans les copies des filles que celles des garçons, et autant chez les plus petits que chez les plus grands³². Berthe, 15 ans, utilise même cinq fois le mot en l'espace de six lignes pour décrire une déportation forcée de civils vers les Ardennes³³. Georges, âgé de 17 ans, utilise lui l'anaphore : « Qui ne peut songer au passé sans frémir [...] Qui n'a pas entendu et écouté, la mort dans l'âme, le bruit continu des canons ? [...] Qui n'a pas eu à loger des soldats, qui n'a pas dû subir leurs brutalités ?³⁴ ». Les copies abondent en termes renvoyant à l'expérience de la douleur : « souffrir » ou « souffrance » reviennent 55 fois, « malheur » et « malheureux » 50 fois, « misère » 12 fois, « torture » sept fois.

Emilienne, âgée de 14 ans, écrit par exemple : « Et nous restions, toujours de plus en plus malheureux, les privations en firent mourir quelques-uns, mais tous à l'unanimité nous avons souffert. Ce fut un interminable martyr jusqu'au jour où, délivrés nous avons vu les terribles ennemis fuir en nous haïssant³⁵ ». La jeune fille exprime bien volonté de représenter les occupés comme une communauté avant tout unie par la souffrance, faisant d'eux de véritables « martyrs », une qualification employée par sept élèves au total. L'utilisation de ce terme religieux n'est pas anodine : cette souffrance, cette dépossession totale de soi, partagée par tous, constitue pour les enfants la preuve irréfutable de l'appartenance à la patrie. Si l'occupation n'est pas présentée comme une épreuve similaire à celle des poilus, l'utilisation du même terme

³² Le taux de surreprésentation ou de sous-représentation du mot ne dépasse jamais +2 ou -2, soit les seuils au-delà desquels la répartition d'un mot entre deux groupes donnés est jugée anormale par le logiciel TXM.

³³ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 721, composition de Berthe Desmettre, 15 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord) : « Nous entendons de nouveau le pas des soldats et un grand coup, qui résonne lugubrement dans ma tête nous fait tous trembler. Ma mère va ouvrir, et on lui dit, comme aux autres, qu'il faut immédiatement aller se ranger tous devant la porte. Ma sœur et moi éclatons en sanglots et maman vient vers nous chercher tous pour obéir. La gorge serrée, nous sortons et nous trouvons tous nos voisins également devant leur porte. Comme je l'ai entendu dire ensuite, on aurait dit que tous étaient condamnés à mort. »

³⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Georges Callewaert, 17 ans, pour l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

³⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 303, composition d'Emilienne Robidet, 14 ans, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

« martyr » pour les occupés comme pour les soldats – « Glorieux martyrs, vous qui avez donné votre vie pour la France, soyez bénis³⁶ ! » écrit un élève – traduit une volonté de donner aux souffrances de l'occupation la même signification que celles des combattants : celle d'un sacrifice consenti pour la nation.

Cette idée est particulièrement apparente dans la copie de S. Dubies, dont on ne connaît pas l'âge. Cette dernière narre l'évacuation de la commune de Tergnier lors du repli allemand de 1917. Elle exprime alors la peur de perdre sa maison : « Adieu chère petite maison [...] Il me semble déjà voir la flamme dévastatrice et la fumée noire lécher les murs abandonnés et calciner les meubles délaissés³⁷ ». Puis elle ajoute : « Je préfère vous retrouver, couverts de gloire, après avoir subi un combat héroïque, ô ma maison préférée, mon cher pays natal. Puisse notre séparation être utile à notre France et d'un bienfait, malheur, naître un bienfait ». Les enfants, surtout les plus âgés, cherchent donc à donner un sens aux souffrances endurées. Un autre élève, Gabriel, âgé de 13 ans, qui termine lui aussi son récit par l'évacuation de son village, écrit : « ceux qui souffrirent pendant quatre années surent faire encore ce dernier sacrifice pour la Patrie³⁸ ». Dans les deux copies, cette idée du sacrifice est exprimée au moment où les enfants évoquent leur doute sur le fait de revoir un jour leur maison encore entière. Les destructions et les ruines qu'elles provoquent – qui sont si prégnantes dans les récits des élèves – ne doivent en effet pas seulement témoigner de la barbarie de l'ennemi. Elles sont la preuve encore visible, incontestable, l'incarnation, même – ce qui explique la personnification récurrente des maisons menacées dans les rédactions – du martyr des occupés, de leur sacrifice pour la patrie.

Le sens qui est donné à l'occupation explique donc la volonté qu'ont les enfants d'uniformiser les occupés : tous sont Français, car tous ont souffert et réciproquement. L'analyse des co-occurrences confirme cette impression : les mots « femmes », « enfants » et « vieillards » sont très souvent regroupés. Contrairement à la construction de l'image de l'autre, où les actes commis par les figures d'autorité symbolisent la cruauté de l'occupant, la souffrance de l'occupé ne se focalise pas sur un acteur spécifique, mais sur toutes les catégories de la population : les enfants, les femmes et les personnes âgées. On remarque en revanche que le mot « homme » n'est pas associé à ces trois termes. Leur éloignement est parfois expliqué :

³⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 303, composition de M. Leroy, âge inconnu, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

³⁷ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 716, composition de S. Dubies, âge inconnu, élève à l'école de filles de Berlaimont

³⁸ La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition de Gabriel Guéry, 13 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

« Ils séjournèrent chez nous commettant les plus horribles crimes : pillant, tuant, massacrant les vieillards, les enfants, les femmes ; ils ne pouvaient pas étancher leur soif de férocité sur les hommes, tous les valides étant au combat » écrit par exemple Simone, âgée de 13 ans. Mais si les hommes mobilisés endurent leur souffrance à *eux*, celles des poilus, ces derniers ne sont pas totalement exclus du groupe des occupés : ils apparaissent dans une copie sur trois chez les garçons et dans 20 % de celles des filles dans les passages sur l'occupation. Apparaît une première ambivalence dans la construction rêvée de l'image de soi : soit les hommes sont à la guerre et laissent, pour reprendre les termes de Simone, les « femmes, les enfants, et les vieillards » être « massacrés », soit ils sont inclus dans le groupe des occupés et se retrouvent dans des situations de défaite, d'humiliation, brisant de ce fait le mythe de la virilité combattante alors encore véhiculée dans le monde scolaire³⁹.

B. Un occupé résistant : combattre l'ennemi comme on peut

Les enfants mettent l'accent sur la capacité d'action très limitée des occupés. Alors que le pronom « ils », qui désigne le plus souvent les Allemands, est suivi de verbes d'actions ou de volonté – « ils prirent », « il faisaient », « ils envahirent », ils « firent », « ils voulaient », le pronom « nous », qui renvoie aux occupés, est suivi de verbes de perception, d'obligation, ou d'impossibilité : « nous vîmes », « nous entendions », « nous partîmes », « nous ne pouvions », nous devons⁴⁰ ». L'expression « ne pas pouvoir » apparaît ainsi à 71 reprises, et la mention des actes commis par les Allemands est souvent accompagnée de phrases renvoyant à l'impuissance de l'occupé. Jean, âgé de 12 ans, écrit par exemple :

Ils voulaient nous faire rentrer à cinq heures de l'après-midi et, malheur à l'imprudent qui n'obéissait pas. Il était conduit à la citadelle de Lille et était condamné à payer une amende ou à faire de la prison [...] Ils nous firent faire des cartes d'identité et celui qui ne l'avait pas était puni [...] On devait mettre notre pendule à l'heure allemande, c'est à dire de l'avancer d'une heure, une amende était donnée à ceux qui n'obéissaient pas

³⁹ Cette image impossible des pères, qui constitue une faille importante dans la construction d'un récit idéal de l'occupation, est analysée dans ce même chapitre, p. 192.

⁴⁰ Les verbes cités sont les cinq verbes les plus cooccurents aux pronoms « ils » et « nous », en dehors des verbes auxiliaires être et avoir.

[...] Les Allemands prenaient des jeunes gens pour les faire travailler et s'ils n'obéissaient pas, ils étaient conduits au bataillon de discipline⁴¹.

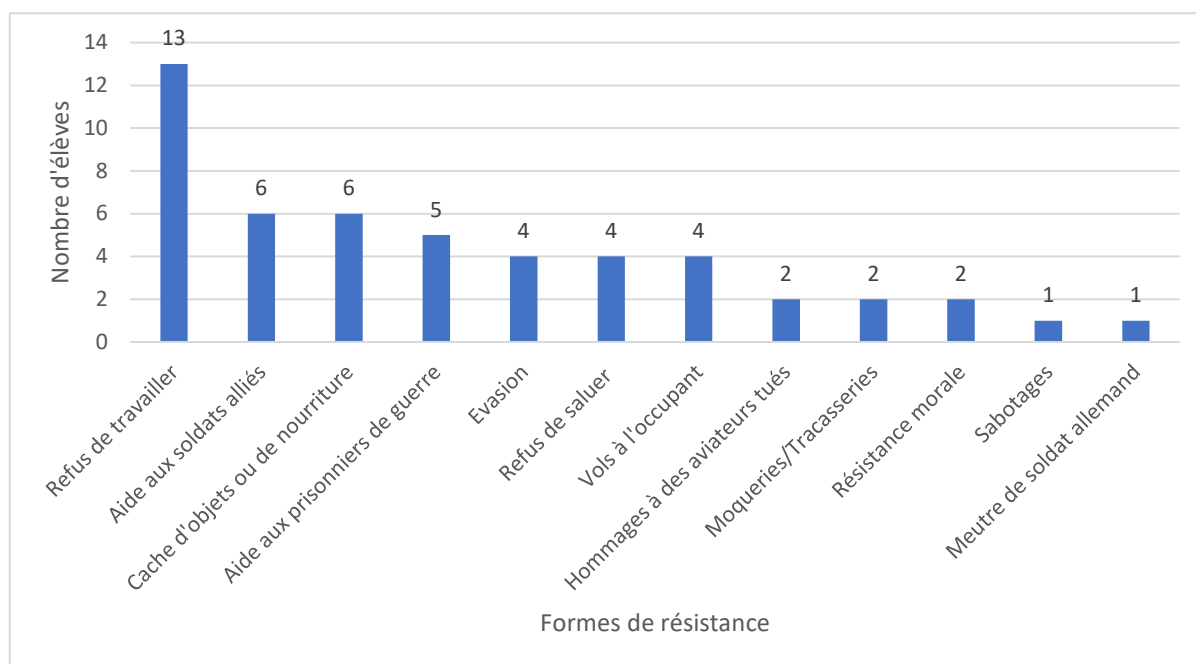
La plupart des copies se construisent autour de ce schéma. Chaque *acte* des Allemands s'accompagne de la mention des punitions encourues si l'on n'obéit pas : les amendes, les emprisonnements, les bataillons disciplinaires. Pour autant, l'occupé n'est pas présenté comme un être résigné, ou totalement soumis. Près d'un élève sur quatre rapporte des actes de résistance face à l'occupant. Les postures du quotidien – le refus de saluer, les moqueries, les chants patriotiques – qui sont pourtant les formes de résistance les plus fréquentes pendant l'occupation, sont assez peu évoquées⁴². Parce que pas assez significatives ? Ce sont pourtant celles qui sont les plus pratiquées par les enfants eux-mêmes⁴³. Ces derniers privilégient surtout dans leur récit la résistance active – en fait plus rare – mais qui reste néanmoins vraisemblable : le refus de travailler, la cache d'objets ou de nourriture, le vol, l'aide aux prisonniers de guerre et l'évasion. Les formes les plus extrêmes, et les moins fréquentes, n'apparaissent en revanche que dans deux copies : un élève raconte le sabotage d'un train de soldats ; l'autre le meurtre d'un soldat allemand.

⁴¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jean Kokelaere, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁴² Philippe NIVET, *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 207.

⁴³ Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie...*, *op. cit.* : « La première arme des enfants est bien sûr l'humour [...] Parmi les désobéissances qui ont une portée explicite de résistance, on trouve aussi le refus de saluer l'occupant », p. 235.

Données 19 – Les formes de résistance face à l’occupant évoquées par les élèves



Échantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

La principale forme de résistance évoquée par les enfants est le refus de travailler pour les Allemands. « La brute allemande a enlevé les hommes de dix-sept à cinquante ans. Elle les a envoyés dans des camps disciplinaires. Ces hommes ont tenu tête à leurs tyrans. Privés de nourriture, empêchés de revoir leur famille ils ont refusé de travailler » écrit par exemple Georges, âgé de 17 ans⁴⁴. L'élève précise ensuite : « Femmes, filles enlevées de leur famille furent expédiées au loin. Elles ont comme les hommes résisté aux offres de l'envahisseur ». La résistance face au travail forcé incarne le mieux cette idée d'un occupé martyr et patriote : dans le récit de Georges, les hommes préfèrent être séparés de leur famille et être privés de nourriture plutôt que d'abjurer leur foi en la patrie en trahissant leurs « frères, les autres Français⁴⁵ ». Les femmes elles aussi « résistent aux offres de l'envahisseur » : au-delà du refus du travail, l'élève sous-entend aussi le refus de toute forme de rapprochement avec l'occupant. Les relations qui ont pu exister entre les femmes et les soldats sont toujours passées sous silence⁴⁶. À l'image de

⁴⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Georges Callewaert, 17 ans, pour l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

⁴⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de J. Payen, 16 ans, élève à l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

⁴⁶ Seule une élève, Simone, laisse échapper une image qui semble l'avoir marquée : « Il y avait une femme qui avait embrassé un Boche pour qu'il ne nous tue pas ». La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, composition de

Georges, les enfants englobent tous les civils dans cette posture résistante. Ces derniers s'incluent eux-mêmes dans ce mouvement. Irène, âgée de 10 ans, raconte par exemple comment son frère Marceau, âgé de 14 ans « a reçu des coups de bâton par un allemand parce qu'il ne voulait pas cueillir des goblets⁴⁷ ». Ces récits restent cependant très vraisemblables : la plupart du temps, les élèves disent simplement avoir travaillé le moins possible, et très peu se mettent dans une posture héroïque ou victimaire. Alice, âgée de 12 ans, raconte :

A nous, enfants ils firent couper des chardons, cueillir des groseilles, des cassis, ramasser des pommes. Un de nos camarades brisa les binocles du soldat qui nous gardait. Au lieu de travailler nous jouions à la guerre. Nous fîmes un camp de Français et un camp d'Allemands. Les Allemands furent naturellement battus, l'Allemand qui nous gardait était fort en colère. On travaillait le moins possible car c'était l'ennemi⁴⁸.

Dans cette rédaction, la résistance des élèves ne passe pas par le refus de travailler mais la pratique du jeu, qui permet d'abord d'affirmer la confiance en la victoire finale des Français : « les Allemands furent naturellement battus ». Mais au-delà de la volonté de plaire à l'adulte, l'élève laisse peut-être aussi entrevoir autre chose : jouer à la guerre est aussi une manière pour l'élève – et le fait que ce soit une fille et non pas un garçon n'est pas complètement anodin – de maîtriser la réalité de la défaite en *rejouant* la partie perdue par les pères⁴⁹. On remarque enfin qu'en mettant en scène leur refus de travailler, les enfants laissent parfois transparaître, malgré eux, une autre image de l'occupation. Le récit de Jacques, âgé de 16 ans, est assez similaire à celui d'Alice : « Au lieu de travailler je me mis à attraper des grenouilles et mes camarades me suivirent dans mon exemple. Nous nous sommes amusés ainsi presque jusque midi, puis nous avons mangé ». Les travaux forcés, pourtant présentés comme une souffrance particulièrement vive, se transforment, dans ces deux récits, en des séances de jeux. Ils se démarquent alors

Simone Ribeaucourt, 12 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord). Cet acte constitue aux yeux de la jeune fille une forme d'ultime sacrifice pour protéger les enfants.

⁴⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, composition d'Irène Démaret, 10 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord).

⁴⁸ La contemporaine, F delta 1126/04/B. 642, composition d'Alice L., 12 ans, élève à l'école mixte d'Ugny-le-Gay (Aisne).

⁴⁹ Nicolas STARGARDT, « Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi », (traduit de l'anglais par Bruno PONCHARAL) in Marie Bénédicte VINCENT (dir.), *Le nazisme, régime criminel*, Paris, Éditions Perrin, 2015 : « A travers leurs jeux, ils [les enfants de la Deuxième Guerre mondiale] essayèrent à la fois de se protéger de la réalité et de s'y adapter – une réalité où leurs ennemis incarnaient la force victorieuse et leurs parents l'échec impuissant. Les jeux organisés par les enfants démontrent qu'ils ne furent pas seulement les témoins muets et traumatisés de cette guerre », p. 254.

fortement d'avec le propos général des enfants qui présente l'occupation comme une souffrance perpétuelle et sans répit.

C. Créer du lien, réduire la distance

Les enfants insistent sur les formes de résistance qui mettent en relation les civils occupés avec les autres Français : l'aide apportée aux soldats alliés, surtout pendant l'invasion, et aux prisonniers de guerre pendant l'occupation, est souvent évoquée⁵⁰. Ils soulignent alors la spontanéité des civils, qui n'hésitent pas à braver l'interdiction allemande, faisant fi du peu de ressources dont eux-mêmes disposent : « beaucoup leur donnaient quelques morceaux de pain [quoique tout manquait] » écrit Gérard, âgé de 12 ans, à propos de prisonniers italiens⁵¹. Simone, 13 ans, ajoute la notion de danger dans son récit : « Je me suis souvent fait poursuivre en allant leur porter à manger⁵² ». L'appartenance à la communauté nationale s'exprime aussi à travers l'attachement aux soldats français, que les enfants désignent toujours comme « nos soldats ». Les combats aériens, cités dans une dizaine de copies, sont particulièrement symboliques. S'ils marquent d'abord les enfants par leur aspect spectaculaire⁵³, ils sont aussi l'incarnation du combat mené par les soldats pour les libérer. Les aviateurs morts au combat sont fortement héroïsés, comme dans la composition de Marie, 16 ans :

Les deux héros furent transportés sur une voiture d'ambulance à l'hôpital. Tout le monde pleurait ; je n'ai jamais rien vu d'aussi triste. Quelques officiers allemands, fiers d'avoir remporté une victoire, nous regardaient pleurer d'un air moqueur. [...]

Avant de partir, j'avais ramassé un morceau de drapeau que je n'avais pas vu flotter depuis si longtemps, et je l'emportai frémissante chez moi, le pressant sur mon cœur.

⁵⁰ Les prisonniers de guerre, auxquels les enfants d'identifient particulièrement, sont des figures à part. Leur cas est abordé dans la sous-partie suivante, p. 182.

⁵¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Gérard Lepoutre, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord). Le « quoique tout manquait » est rajouté par l'instituteur. Voir Annexe 7, p. 256.

⁵² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, Simone Clarysse, 13 ans, élève à l'école de filles de Marly (Nord).

⁵³ Svetlana ALEXIEVITCH, *Derniers Témoins*, Paris, Presses de la Renaissance, 2005 (édition originale en 1985) récit de Dima Soufrankov, cinq ans : « Le mot guerre a sans doute moins marqué ma conscience d'enfant que le mot avion. Les avions ! [...] Quand on est gosse, on vit dans un autre monde... on ne voit pas les choses de haut, on vit au ras du sol. Alors les avions font encore plus peur ; les bombes aussi. » p. 93. On retrouve aussi dans les récits des enfants du Nord cette forte impression laissée par la guerre venue du ciel.

Le lendemain, une voiture conduisant les deux héros à leur dernière demeure.

Quelques jours plus tard, accompagnée de toutes les élèves de l'école, j'allais déposer sur leur tombe, les plus belles fleurs de nos jardins, au milieu desquelles nous avions arrangé le morceau de drapeau que j'avais arrangé.

Très souvent, durant cette guerre, j'allais renouveler ces fleurs ; et maintenant, chaque fois que je retourne chez nous, je n'oublie pas d'aller rendre visite aux deux héros ensevelis là, et pleurer ceux qui, si généreusement donnèrent leur sang à la patrie⁵⁴.

Le drapeau français que la jeune fille ramasse et presse contre son cœur constitue la clé de la scène : les avions qui surgissent dans le récit de l'élève, incarnent cette France dont les occupés sont séparés. L'hommage aux aviateurs, qui occupe une grande place dans le récit, apparaît alors comme une manière de réaffirmer directement son appartenance à la patrie : comme tous les Français, on pleure les soldats tombés au combat. À cette vision magnifiée des aviateurs français s'oppose cependant – comme la suite du chapitre le montrera –, l'horreur que provoquent les bombardements alliés, faisant de la guerre du ciel un point particulièrement problématique dans la construction de l'image idéalisée d'une France unifiée et indivisible⁵⁵.

Quelques élèves réduisent également la distance qui les sépare avec *l'autre France* en mentionnant dans leur rédaction les grandes batailles et les grandes figures de la guerre : « J'ai souvent entendu parler de la belle défense de nos troupes et de celle des Alliés. Les noms qui m'ont frappé le plus sont ceux de Verdun, de la Marne, de la Somme et de l'Yser » écrit par exemple Eugène, 12 ans⁵⁶. Le jeune garçon montre alors qu'il a bien suivi, malgré son isolement, comme tout bon petit soldat, les grandes opérations de la guerre. S. Gabelles, âgée elle aussi de 12 ans, rend tout à la fois hommage aux « aux généraux Joffre, Foch et Pétain », « à nos braves soldats qui sont morts pour la Patrie », et à « Monsieur Clémenceau qui a dirigé le gouvernement pendant la guerre », sans oublier les « habitants des régions envahies qui ont supporté avec courage et énergie ces terribles épreuves ». La conclusion de l'élève traduit la

⁵⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 721, composition de Marie Dupont, 16 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁵⁵ Ce deuxième point problématique est également pris en compte dans la sous-partie suivante.

⁵⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 303, composition d'Eugène Costeur, 12 ans, élève à l'école de garçons rue du Calvaire à Tourcoing (Nord).

volonté de cette dernière de concilier la mémoire combattante et celles des souffrances des civils occupés⁵⁷.

Comme la jeune fille, tous les élèves insistent sur la ténacité des populations civiles et taisent les moments de découragement qui ont dû être bien réels : « et toute la guerre a duré en les narguant car nous n'avons jamais perdu courage nous avons toujours vécu dans l'espoir de voir les français arriver. » écrit un élève. La copie de S. Dubies, dont l'âge n'est pas connu, est peut-être la plus parlante : « C'est ensuite le joug cruel et brutal imposé par l'ennemi, le long martyre mais aussi la foi au triomphe des habitants de mon cher pays ». Ces affirmations pleines d'assurance contrastent alors avec le sentiment d'abandon que ressentent en réalité les enfants pendant le conflit : « Les mauvaises nouvelles qui nous parviennent mettent le comble à notre chagrin. On finit par se dire que l'Allemagne sera peut-être encore victorieuse et que nous resterons allemands, on en veut à la République, on accuse la France de nous abandonner » écrit Henriette Thiesset dans son journal intime, en octobre 1915⁵⁸. Encore une fois, la différence est saisissante entre l'image qui est parfois renvoyée de la France non occupée dans les journaux intimes et celle qui est affichée dans les rédactions écrites en 1920.

3. ...mais des Français à la marge ? Quand les enfants se trahissent

Pourtant, malgré tous leurs efforts pour faire de l'occupation une épreuve qui s'inscrit dans la guerre menée par toute la nation, les enfants ne peuvent – et parfois ne veulent – pas toujours cacher le fossé qu'a creusé l'occupation entre eux et les autres Français.

A. « Les personnes qui n'étaient pas envahies ne sauront jamais... » : une barrière insurmontable

S. Gabelles qui – nous l'avons vu plus haut –, rend à la fois hommage aux généraux français, à Clemenceau, aux soldats tombés au front et aux civils occupés – comme pour tous les *rattacher* en un même mouvement – écrit aussi, plus tôt dans sa copie, dans un style beaucoup moins académique : « Je vous assure que les personnes qui n'étaient pas envahies ne

⁵⁷ La contemporaine F delta 1126/02/B. 303, composition de S. Gabelles, 12 ans, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

⁵⁸ Cité par Manon PIGNOT dans *Allons Enfants de la patrie, op. cit.*, p. 187.

sauront jamais à fond les crimes et les pillages allemands⁵⁹ ». La rédaction de cette élève illustre bien la contradiction à laquelle les enfants font face : ces derniers doivent à la fois affirmer leur appartenance à la communauté nationale tout en faisant le récit d'une expérience profondément différente – donc clivante – des autres.

Comme la jeune fille, une dizaine d'autres élèves expriment une première difficulté à laquelle se heurte tout témoin chargé de raconter une expérience extrême : celle de l'incompréhensible et de l'indicible⁶⁰. « Décrire son désespoir il serait impossible » rapporte Marcelle, dont l'âge n'est pas connu, à propos d'une mère qui apprend la mort de son enfant, tué par un Allemand au moment de la libération⁶¹. Cet exemple illustre tout le problème qui peut se poser au chercheur aujourd'hui : les remarques sur l'indicible traduisent-elles une réelle incapacité des élèves à raconter certains souvenirs trop extrêmes, ou participent-elles plutôt d'un effet de dramatisation ? S'il est difficile de trancher, la rupture de style, comme on l'observe dans la copie de S. Gabelles, est peut-être un indice révélateur d'une vraie tension chez l'enfant. S'ils n'expriment jamais directement le sentiment d'être des « oubliés », quelques élèves laissent clairement apparaître l'idée que l'occupation constitue une véritable fracture qui les différencie durablement des autres Français : « Nous sommes devenus ces êtres spéciaux qu'on dénomme évacués ou réfugiés, qui n'ont plus rien à eux, plus d'abri, plus de pays même, puisque chez nous tout est rasé », écrit Jacques, âgé de 16 ans⁶². S'ils ne sont pas devenus des *Boches du Nord*, ils ne sont plus des Français *normaux*. D'où une identification parfois assez prononcée avec les prisonniers de guerre, eux aussi *différents* :

⁵⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de S. Gabelle, 12 ans, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

⁶⁰ Renaud DULONG, « 15. Rumeurs et témoignages », dans Christophe PROCHASSON (éd.), *Vrai et faux dans la Grande Guerre*, Paris, La Découverte, 2004, p. 327-349 : « Quelle fut la raison du silence de ceux [les soldats français] qui s'abstinrent de consigner leurs souvenirs, et surtout ceux dont les familles dirent qu'ils ne parlèrent pas de la guerre ? Comme pour les déportés on peut penser, soit qu'ils désiraient oublier cette partie de leur existence, soit qu'ils prirent conscience, face à l'incompréhension de leurs interlocuteurs, que l'indicible représentait un obstacle à la narration », p. 341.

⁶¹ La contemporaine, F delta 1126/05/ B. 721, composition de Marcelle Serrurier, âge inconnu, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁶² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jacques B., 16 ans, élève à l'école de garçons de Hautmont (Nord).

Nous étions ici vraiment comme des martyrs, presque sans nourriture [...] Nous n'avions que deux petits pains pour trois personnes. Nous avons été bien des jours couchés sans souper. [...] Oui ils nous privaient de tout, même des pauvres petites nouvelles de nos prisonniers, martyrs aussi dans leurs pays⁶³.

Pour Nella, 11 ans, les prisonniers sont, comme les occupés, des *martyrs*. Ce qualificatif est certes parfois employé – nous le savons –, pour désigner les soldats français. Pourtant, les enfants semblent davantage faire le rapprochement entre leur situation et celles des prisonniers de guerre qu'avec celle des soldats. L'occupé et le prisonnier partagent en effet dans les récits les mêmes souffrances : tous deux sont des *captifs* maltraités par l'ennemi, dépossédés de tout, tiraillés par la faim ; tous deux connaissent aussi le sentiment d'aliénation et l'impression d'un temps suspendu⁶⁴. Marcelle, dont la copie est mentionnée plus haut, écrit : « Pendant quatre ans, nous sommes retenus prisonniers dans notre ville ». Ces deux acteurs sont ainsi parfois mis sur le même plan, bien que les élèves insistent sur le caractère extrême des souffrances endurées par les prisonniers : « Ils inventèrent toutes sortes de tortures pour leurs prisonniers de guerre, et même pour les civils⁶⁵ » écrit Jean âgé de 12 ans. Cette assimilation du groupe des occupés et de celui des prisonniers dans les récits est peut-être renforcée par l'impression de partager le même destin en sortie de guerre : les deux sont en effet « oubliés », exclus de la victoire⁶⁶. Quelques enfants rappellent également que les souffrances des prisonniers sont, comme celles des occupés, inexprimables : « De nombreux camps de prisonniers étaient installés à Hautmont. Ce que ces malheureux souffrirent, aucune personne ne pourra le raconter » écrit Georges, dont l'âge n'est pas indiqué. Si les prisonniers de guerre sont moins cités que les soldats français, il semble donc bien que les enfants aient créé un lien particulier avec *leurs* prisonniers de guerre : les deux appartiennent à la même communauté de souffrance.

⁶³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312 composition de Nella Breucq, 11 ans, élève à l'école de filles de la Sentinelle (Nord).

⁶⁴ Iris RACHAMIMOV, « 8. Seuils et transgression : infractions aux normes sociales dans les camps d'internement de la Première Guerre mondiale » dans Anne-Marie PATHÉ, Fabien THÉOFILAKIS (dir.), *La Captivité de guerre au XXe siècle. Des archives, des histoires, des mémoires*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 106-117 : « La sensation que la vie en captivité était suspendue, que toute activité durant ces années pouvait compter – ou non – dans la vraie vie est un thème récurrent des écrits de prisonniers de guerre et d'internés civils de la Première Guerre mondiale », p. 107.

⁶⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jean Kokelaere, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁶⁶ Annette BECKER, *Les Oubliés de la Grande Guerre. Humanitaire et culture de guerre, 1914-1918 : populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre*, Paris, Noësis, 1998.

B. « Nous voyions les soldats [français] se sauver » : quand l'image de la guerre rêvée se fissure

Au-delà du sentiment de ne pas pouvoir être compris, les enfants ne parviennent pas toujours à taire – cacher ? – des souvenirs qui mettent à mal une image idéalisée de soi. Les occupés n'apparaissent ainsi pas systématiquement comme un groupe indivisible, solidaire, soudés par la souffrance, la haine de l'ennemi et la foi patriotique. Agnès, qui ne précise pas son âge, raconte par exemple comment on a refusé de lui vendre du lait pour nourrir sa petite sœur, lors de son exil en 1914⁶⁷. Marcel, 12 ans, cite un prisonnier anglais qui lui aurait fait remarquer « qu'ils ne tombaient pas toujours dans des villages où on leur offrait à manger⁶⁸ ». Plus grave encore, quatre élèves font état de dénonciations entre civils : « Enfin, encore un fait qui m'a touché fut le jour où l'on a fusillé dix compatriotes qui renseignaient les Français sur la marche de l'ennemi et qui furent dénoncés par une mauvaise française. Malheureusement il y en eut beaucoup qui périrent de cette façon », écrit André⁶⁹. En voulant mettre en lumière la bravoure des occupés, l'élève sous-entend par la même occasion – par maladresse ? – que les dénonciations étaient tout autant fréquentes. L'atteinte à l'image des occupés est d'autant plus grave que ces dénonciations sont très lourdes de conséquences. Paul, 13 ans, raconte comment un vieillard qui avait caché un pigeon est dénoncé, puis fusillé « pour servir d'exemple⁷⁰ ». Si les dénonciations sont une forme de collaboration assez récurrente pendant l'occupation, les élèves qui les rapportent, tous des garçons, insistent sur leurs formes les plus graves et les moins répandues – deux élèves sur quatre mentionnent des organisations secrètes d'aide aux soldats – les amenant à faire de ces actes une véritable opposition entre les *traîtres* et les *héros*⁷¹. Ce distinguo entre les *bons* et les *mauvais* occupés provient peut-être d'une tendance plus affirmée qu'auraient les garçons à présenter l'occupation comme un véritable combat, même si les autres copies ne donnent pas d'indice supplémentaire.

⁶⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Agnès Bracq, âge inconnu, élève à l'école de filles de St-Python (Nord). Ce tableau négatif est certes ensuite nuancé par le récit de ce « bon vieillard » de Villers-Cauterets qui, le même soir, leur « fait servir une bonne soupe au lard » et leur donne « sa plus belle paille et quelques couvertures ».

⁶⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de Marcel Copee, 12 ans, élève à l'école de garçons de Colleret (Nord).

⁶⁹ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition d'André Robert, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Busigny (Nord).

⁷⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Paul Vaillant, 13 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille.

⁷¹ Annette BECKER dans *Les Cicatrices Rouges*, Paris, Fayard, 2010 : « D'aucun, très peu nombreux, passent à des formes organisées de résistance : réseaux de renseignements, comptage de trains [...], sauvetage de soldats alliés prisonniers des lignes, publication de tracts, envois de pigeons voyageurs », p. 245.

L'image des *autres* Français est parfois également mise à mal. L'héroïsation des soldats français constitue une façon pour les élèves de montrer qu'ils sont restés des Français à part entière. Mais l'idéalisation de l'armée française se heurte à plusieurs contradictions. Comment expliquer, d'abord, qu'elle n'ait pas réussi à protéger les civils de l'invasion ?

Chaque Français croyait que la France était invincible. Mais les Allemands remportèrent plusieurs succès en Belgique. Ils pénétrèrent sur le sol français. Lorsqu'on vint nous annoncer nos premières défaites, personne ne voulait y croire. On espérait. Celui qui aurait osé dire que nous pouvions être battus aurait été considéré comme un lâche, un mauvais Français. Nos espérances furent pourtant momentanément déçues lorsque nous vîmes les Prussiens arriver dans notre village⁷².

La composition d'Edgard, 15 ans, illustre pertinemment le problème qui résulte de cette exaltation de l'armée française. Douter de la force de son armée, douter de la victoire, c'est en effet être, d'après l'élève, un « mauvais Français ». Mais alors pourquoi ces défaites les premiers mois de la guerre et surtout pourquoi l'occupation a-t-elle duré si longtemps ? Roger – son âge n'est pas connu –, laisse clairement apparaître cette ambivalence, sans vraiment apporter de réponse : « Le 1^{er} septembre j'ai vu arrivé les troupes Allemandes [...] et c'est à ce moment-là qu'à eu lieu la grande victoire de la Marne. Malheureusement malgré la bonne tactique de nos grands généraux nous fumes envahis pendant 50 mois⁷³ ». D'autres élèves reprennent une justification inhérente au discours de guerre relayé dans les écoles pendant le conflit et en sortie de guerre : si les Français ont été vaincus, c'est qu'ils ont été surpris par la force colossale des Allemands, qui préparaient la guerre depuis des années : « Certes notre force armée était bien inférieure à la leur, mais nous sentions que le courage de nos chers défenseurs triompherait de cette force brutale et toujours nous espérions⁷⁴ » note Lucie, âgée de 17 ans. L'occupation n'est alors qu'une situation provisoire qui se soldera, inévitablement, par la victoire finale. Le déséquilibre des forces constitue un élément qui permet d'illustrer encore davantage le courage des soldats. Sauf pour un enfant, Julien, 10 ans qui, s'il reprend le même argument que Lucie, dresse un tout autre tableau de la retraite française :

⁷² La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition d'Edgard Lasseron, 15 ans, élève à l'école de garçons de Maretz (Nord).

⁷³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Roger Jigogne, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

⁷⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/ B. 721, composition de Lucie Godart, 17 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

Les Français étaient à Wannehain, les Allemands à Lamain. Un avion allemand a passé pour voir où les Français étaient. Il les a vus dans Wannehain ; il est allé dire aux Allemands et aussitôt ils ont tiré le canon il y a eu 12 Français tués et plusieurs blessés. Les Français aussitôt se sont enfuis car ils n'avaient pas de munition ni de canons et criaient : Sauve qui peut, il y a même un vieil officier qui ne savait même plus monter à cheval. Les soldats ont jeté leurs sacs, leurs fusils. Nous nous sommes cachés dans une cave et nous voyions les Français se sauver⁷⁵.

Le récit du garçon donne une image peu reluisante de l'armée française, qui apparaît comme totalement dépassée. Si l'absence d'avion et de canons est justifiable, le manque de munitions l'est plus difficilement : quelle armée digne de ce nom ne donne pas assez de munitions à ses soldats ? Le repli de ces derniers est également tout sauf exemplaire, le « sauve qui peut » particulièrement accablant. L'incapacité de l'armée à protéger les populations est alors symbolisée par ce « vieil officier » qui ne sait plus monter à cheval. La dernière phrase est sans équivoque : « nous nous sommes cachés dans une cave et nous voyions les Français se sauver » : pour Julien, la retraite est un véritable abandon. L'élève est le seul à décrire de manière aussi péjorative l'armée française. Son jeune âge – dix ans au moment où il écrit, quatre au moment de l'invasion – pose question. Se souvient-il réellement de l'invasion ? A-t-il copié sur son camarade Marcel, âgé de 13 ans, qui, s'il est moins critique, raconte également que « les pauvres soldats criaient sauve qui peut » ? Cette rédaction montre en tout cas que les récits des enfants ne sont jamais monochromes, et que derrière les nombreuses compositions à la gloire des soldats héroïques se dessine parfois aussi une vision bien moins idéalisée et exaltée du soldat au combat.

La copie de Roger, évoquée plus haut et qui soulignait le paradoxe entre « la bonne tactique des généraux » et l'occupation de « 50 mois » montre aussi la difficulté que peuvent éprouver les enfants à s'approprier la *victoire* de la Marne. Une phrase écrite par Marcelle, dont l'âge est inconnu, est particulièrement saisissante : « Les Allemands marchent glorieusement sur Paris, heureusement la bataille de la Marne arrête leur avance, et la guerre qui allait déjà finir se prolonge indéfiniment⁷⁶ ». Cette phrase ne pourrait mieux symboliser le tiraillement que peuvent éprouver les élèves, entre la volonté apparente de *se repatrier* et le sentiment d'être

⁷⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, composition de Julien Tonnel, 10 ans, élève à l'école de garçons de Wannehain (Nord).

⁷⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/ B. 721, composition de Marcelle Serrurier, âge inconnu, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

définitivement à part. Un tiraillement symbolisé en l'occurrence par cette virgule, qui sépare la phrase en deux parties : d'un côté, la victoire « heureuse » de la Marne, celle de tous les Français ; de l'autre l'amertume, presque le regret, de ne pas avoir vu la guerre se finir rapidement, ce qui aurait empêché le long martyre de l'occupation. La jeune fille n'est pas la seule à faire ce rapprochement. Pour six autres élèves, la bataille de la Marne semble presque *provoquer* l'occupation : « Comme je l'ai dit précédemment, l'armée allemande ayant été repoussée à la bataille de la Marne (5-12 septembre 1914) se jeta sur le Nord », écrit par exemple S. Gabelles. Victoire d'un côté donc, début du calvaire de l'autre.

L'expérience des bombardements constitue un dernier point de tension particulièrement délicat dans les récits des enfants. Les civils occupés qui habitent en agglomération ou à proximité du front subissent en effet tout au long de la guerre – et particulièrement les dernières années –, les bombardements alliés⁷⁷. Ces attaques provoquent, outre l'angoisse, l'incompréhension et la consternation des populations, y compris des enfants. Henriette Thiesset note, le 28 novembre 1915 dans son journal intime : « Comme le plus souvent les aviateurs tuent des civils et détruisent des maisons qu'ils n'ont pas visées, tout le monde trouve que c'est une sottise de venir comme cela jeter des bombes sur nos pays⁷⁸ ». Les écoliers n'adoptent évidemment pas dans leur rédaction la même liberté de parole que celle d'Henriette. Ils n'empruntent pas non plus le même point de vue que les enfants qui ont subi des bombardements en zone non occupée, pour qui les obus sont indissociables des Allemands qui les envoient. Pour les enfants de la zone occupée, c'est le contraire : les bombardements sont très souvent dépersonnalisés.

⁷⁷ Philippe NIVET, *La France occupée*, *op. cit.* : « Le passage de la guerre de mouvement à la guerre de position ne met pas les populations occupées à l'abri des opérations militaires, notamment pour celles résidant près de la ligne de front [...] Les populations sont victimes des bombardements des troupes alliées ou des tirs de riposte de la DCA allemande [...] Aucune des régions occupées n'est épargnée, en particulier à la fin de la guerre », p. 191.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 199.

Données 20 – Mention des responsables des bombardements pendant l'occupation dans les copies des enfants de la zone occupée

Responsables	Répartition (en %)	dont victimes civiles (en %)
Allemands	5	100
Français	14	33
Anglais	5	100
Alliés	14	66
Non spécifié	62	31

Échantillon : 21 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

Parmi les 21 enfants qui disent avoir subi des bombardements pendant l'occupation, 13 ne nomment pas les responsables. En revanche, les dégâts qu'ils provoquent ne sont pas minimisés. Presque un élève sur deux (47%) mentionne des victimes civiles, particulièrement des enfants et des personnes âgées :

C'est la nuit noire. Partout on sent la mort planer [...] Un long sifflement aigu retenti. L'obus a traversé la charpente de l'église [...] Il vaut mieux rentrer chez soi dit une voix. Il n'est pas sûr qu'il n'en tombera pas d'autres. A peine ce sage avis est-il émis qu'un nouveau obus explose sans qu'on eût le temps de se jeter à terre. Cette fois il y a eu des victimes. Deux morts et deux blessés. L'adolescence et la vieillesse ont été fauchées. Quelle douloureuse scène que de voir un adolescent et sa grand-mère étendus côte à côte affreusement déchiquetés, entourés de leur famille en pleurs. L'instant d'avant ils étaient encore en vie parlant sans doute du drame dont ils ont été les victimes. Au-dessus de cette scène de mort les avions volent, lâchant çà et là leurs projectiles mortels⁷⁹.

Le récit de Georges, 17 ans, résume plusieurs éléments qui se retrouvent dans la plupart des copies. Les descriptions des bombardements sont souvent très longues – 95 mots en moyenne – et travaillées. Les élèves sont particulièrement attentifs aux sons : les obus qui sifflent et viennent s'écraser, les maisons qui tremblent, les civils qui crient : « on entendait

⁷⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 286, composition de Georges Callewaert, 17 ans, pour l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

dans le silence de la nuit le ron ! ron ! ron ! ron ! puis brusquement une série de coups, ... pan ! pan ! pan... La mitraille aboyait et crachait des grêles de balles avec un bruit sec... crac !... A tout cela se mêlait le cri des enfants du voisinage ; c'était effrayant !⁸⁰ » écrit Pierre, âgé de 13 ans. Les enfants parlent seulement « d'aéroplane », et parfois uniquement de « bombes » ou « d'obus », qui semblent alors surgir de nulle part. Cette stratégie d'écriture donne parfois au lecteur l'impression d'être confronté à un phénomène surnaturel : « partout on sent la mort planer » écrit Georges. Plus qu'une simple démonstration de sa maîtrise de l'écriture, le soin porté à ces passages relève aussi d'une réelle volonté de transmettre au lecteur la forte angoisse que suscitent ces attaques. Les récits les plus saisissants sont pourtant parfois les plus simples : « Notre village fut bombardé. Chacun s'était réfugié à la cave où on croyait mourir⁸¹ » raconte Joseph, dont l'âge n'est pas connu. Si les responsables sont souvent innomés, les victimes sont au contraire identifiées. Les élèves insistent surtout sur le nombre de morts et l'innocence des victimes, qui sont souvent dans leur rédaction des enfants et des personnes âgées. Les bombardements sont donc bien assimilés aux autres malheurs de l'occupation, ils constituent même une part importante du martyre des occupés. Ces attaques ne sont cependant pas directement présentées comme une forme de sacrifice accepté, mais plutôt comme une conséquence inévitable de la guerre. Parce que l'idée d'être tué par ses propres compatriotes est trop insupportable pour les enfants pour être justifiée ?

La minorité d'élèves (28%) qui désignent les responsables utilisent divers procédés rhétoriques pour ne pas accabler les Français. La moitié d'entre eux emploient le terme « Alliés » ce qui permet de ne pas directement nommer l'armée française. D'autres enfants, au contraire, font la différence entre les avions anglais et les avions français : « Au mois de juillet nous avons eu des aéroplanes mais jamais aucun aéroplane français n'est venu jeter des bombes⁸² », écrit un élève, qui n'a pas spécifié son nom. En revanche, les élèves sont beaucoup plus critiques quand les Anglais seuls sont responsables : « « De 1917 à 1918, les avions anglais jetaient des bombes sur les usines : une vingtaine de personnes du village furent tuées. Parmi eux nous avons eu deux camarades d'école, Lobry, Lenglet⁸³ » écrit J. Payen, 16 ans. Georges,

⁸⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Pierre Montagne, 13 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁸¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Joseph Blas, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Neuville-St-Rémy (Nord).

⁸² La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition d'un élève, nom et âge inconnu, à l'école mixte de Quiévelon (Nord).

⁸³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de J. Payen, 16 ans, élève à l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

lui, justifie les bombardements par la présence d'objectifs militaires : « De temps en temps des escadrilles d'avions alliés survolaient notre région [...] Hautmont reçut pendant l'année 1918 plusieurs visites d'avions. Sur la place se trouvaient des canons allemands manœuvrés par les artilleurs, c'est ce qui amena la chute des bombes⁸⁴ ». L'élève fait ainsi porter la responsabilité aux Allemands. La copie de Jacques B., qui est dans la même classe, est plus surprenante : « Le temps était brumeux, [...] je vis au loin un aéroplane, il était tellement bas que l'on se disait c'est un aéro boche, quand passant au-dessus de ma tête j'entendis une sirène d'alarme et vis qu'il portait les couleurs françaises en même temps que les croix noires boches ». Peut-on voir dans ce curieux amalgame une manière de dédouaner l'armée française ? Le bombardement n'épargne en effet pas les civils, qui sont alors réunis « sur la grand 'place » pour une distribution de vivres : « En passant sur la grand' place je vis un civil qui avait été déchiqueté par la torpille ainsi que son cheval ». Si le récit ne fait pas de doute sur le camp auquel appartient le mystérieux avion – « Je vois les boches se sauver, en rasant les murs » –, l'élève ne mentionne jamais directement les Français. Cette confusion entre avions allemands et français traduit en fait surtout une véritable incompréhension de la part de l'élève :

Quand en regardant l'aéroplane quelle ne fut pas ma surprise de voir se détacher une chose noire qui le suit un instant et tombe avec une vitesse vertigineuse. Instinctivement je pose ma brouette croyant que l'aviateur lançait des journaux mais au même instant la chose noire, qui n'était autre chose qu'une torpille, éclate avec un fracas épouvantable.

Ce passage illustre les limites auxquelles sont confrontés les enfants lorsqu'il s'agit de décrire les bombardements. S'ils essayent de ne pas critiquer les Français, ils ne peuvent pas toujours s'empêcher d'exprimer, certes beaucoup moins directement qu'Henriette dans son journal intime, la stupéfaction de voir leur propre camp les attaquer. Pierre, âgé de 13 ans, laisse même apparaître, mais c'est le seul, une forme de reproche : « De tant en tant les aéroplanes Anglais et Français venaient nous rendre visite, une visite plutôt désagréable, nous étions exposés à être blessés par de éclats de bombes ». La description des bombardements est peut-être aussi l'exemple le plus significatif de la difficulté qu'éprouvent certains élèves à concilier, malgré leurs efforts, guerre vécue et guerre rêvée.

⁸⁴ La contemporaine F delta 1126/02/B. 312, composition de Georges Meunier, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Hautmont (Nord).

C. « Papa était parti et nous avait toujours dit qu'ils ne passeraient pas » : la défaite des pères

Les *enfants du Nord* se heurtent à une dernière contradiction, qui les sépare un peu plus des autres petits Français : comment héroïser les pères ? L'étude des passages narrants la mobilisation a en effet montré que ce moment sonnait à la fois comme un moment glorieux qui prouvait l'appartenance à la communauté nationale, mais aussi comme une forme d'abandon. Partir au front, c'est, pour l'enfant qui écrit en 1920, et qui connaît donc la suite de *l'histoire*, laisser seuls femmes et enfants face au *barbare* allemand. Le mot « abandon » n'est utilisé que par un seul élève, Henri, âgé de 12 ans. Son récit fait clairement transparaître ce que certains enfants sous-entendent plus implicitement, peut-être parfois inconsciemment : « Beaucoup d'occasions se sont présentées pour se rappeler un peu de la guerre, et de la férocité de ces boches que ce Guillaume avait envoyés contre nous, pour faire frémir des millions de pères de famille laissant les leurs à l'abandon de ces inhumains⁸⁵ ».

L'éloignement du père se fait surtout ressentir dans les moments de confrontation avec les Allemands. Certains enfants l'évoquent clairement, comme Marcel, âgé de 11 ans, qui raconte l'arrivée de l'ennemi dans sa commune : « Nous ne pouvions y croire papa était parti et nous avait toujours dit qu'ils ne passeraient pas⁸⁶ ». C'est dans ce rapport absence/arrivée, déjà brièvement évoqué, et tellement apparent dans les récits, que réside en effet la faille. Le cœur du discours de guerre à destination des enfants pendant le conflit se fonde en effet sur l'idée d'un père qui se sacrifie pour protéger sa famille, et avant tout ses enfants⁸⁷. Or, et la copie de Marcel l'illustre pertinemment, les pères n'ont pas réussi à tenir leur promesse, et les enfants ne le cachent pas. Quatre enfants mentionnent même des pères, mais aussi des frères et des oncles prisonniers en Allemagne, rendant la défaite des hommes plus accablante encore : « Pendant 32 mois je suis resté moi et ma famille sauf mon père que les allemands avaient pris comme prisonnier a 20 kilomètre du front » écrit par exemple Roger, qui ajoute ensuite : « 32

⁸⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Henri Prévot, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

⁸⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Marcel Doléans, 11 ans, élève à l'école de garçons de Felleries (Nord).

⁸⁷ Manon PIGNOT, « Les enfants », in Jay WINTER (dir.), *La Première Guerre Mondiale : Tome 3, Sociétés*, Paris, Fayard, 2014, p. 47-64 (première édition anglaise en 2014 publié par Yale University Press sous le titre *The Cambridge History of the First World War*) : « C'est sur le sacrifice combattant qu'insiste le discours de mobilisation scolaire. En défendant leur patrie et leur foyer, les soldats font le sacrifice de leur vie à la génération suivante », p. 52.

mois de privations, de souffrances et d'ennui moral⁸⁸». Si les élèves n'accablent jamais directement leur père, ils ne taisent pas leur échec non plus. Un échec qui se répercute alors principalement sur la mère, qui se retrouve pleinement exposée : « Maman (car Papa étant mobilisable était parti) descendit tout de suite, et leur ouvrit la grand 'porte⁸⁹ », raconte Lucie, 17 ans, qui narre l'arrivée des Allemands dans sa commune. Michel, dont l'âge n'est pas connu, décrit en ces termes un convoi d'évacués :

Les enfants pleuraient, j'ai entendu un garçon de cinq à six ans qui, forcé de se mettre en marche avec les autres, le lendemain de son arrivée, disait à sa mère : « Dis maman est ce qu'on va marcher, toujours marcher comme cela ? Et la mère lasse elle-même et désolée lui répondit : « je ne sais pas ». J'en avais les larmes aux yeux et je serrais mes poings désirant grandir bien vite et venger ceux que je voyais souffrir impuissants⁹⁰.

Dans les récits des garçons, la mère est presque toujours présentée comme une figure impuissante et démunie. L'image qui revient le plus souvent est, comme dans la rédaction de Michel, celle de la mère qui ne peut pas protéger ses enfants. D'où cette volonté de « grandir bien vite » pour pouvoir venger, enfin, les souffrances endurées, et d'une certaine manière, compenser l'échec des pères. Tous ne sont pourtant pas partis : on les retrouve, dans les passages sur l'invasion et l'occupation, dans 13 % des récits des garçons (10 récits sur 76) et 24 % de ceux des filles (10 récits sur 42). Si cet écart renvoie en partie à des situations différentes, on peut aussi y voir, peut-être, un sentiment d'abandon plus vif chez les garçons. Les pères qui sont restés en zone occupée sont eux aussi le plus souvent en situation de défaite. L'image qui leur est donnée s'accorde rarement avec le mythe d'une « masculinité nationale, virile et guerrière » alors mise en exergue dans les écoles durant la Première Guerre mondiale⁹¹. Tout d'abord, même les pères qui n'ont pas été mobilisés sont parfois curieusement absents au moment où les Allemands arrivent : « Nous étions dans l'angoisse, moi et ma mère, car les

⁸⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Roger Jigogne, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Felleries ; composition d'Édouard Dénesmes, 10 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine ; composition de Germaine Piqueur, 13 ans, élève à l'école de filles de la Sentinelle ; F delta 1126/06/C. 133, composition de Gabriel Guéry, 13 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

⁸⁹ La contemporaine, F delta 1126/05/ B. 721, composition de Lucie Godart, 17 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁹⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Michel Bove, âge inconnu, élève à l'école de garçons de Hautmont (Nord)

⁹¹ Fabrice VIRGILLI, « Quand la guerre trouble le genre », *Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe* [en ligne], ISSN 2677-6588, mis en ligne le 07/12/2015, consulté le 04/02/2020. Permalien : <https://ehne.fr/node/179>.

balles sifflaient à nos oreilles depuis le matin ; et mon père était allé travailler à la mine comme d'habitude⁹² » écrit Gaston, âgé de 12 ans. « Comme Papa était garde champêtre, Monsieur le Maire l'avait appelé près de lui à la mairie ; il était donc parti, laissant seules Maman, mes deux sœurs et moi⁹³ » raconte Marie, 16 ans. Mais c'est surtout l'impuissance de ce dernier tout au long de l'invasion qui est relevée par les enfants. Les coups donnés par des soldats allemands, rapportés dans trois copies, sont les atteintes les plus mentionnées :

Mon père allait faucher avec mon frère dans une prairie éloignée de la maison. Mon père venait de sortir de la maison quand il s'aperçoit qu'il avait oublié sa carte d'identité à la maison. Tout à coup il voit les gendarmes qui arrivaient du village, à bicyclette : alors mon père retourna à la maison, reprend sa carte et s'en va tout de suite. Mon frère était par devant, il causait avec une personne. N'ayant pas entendu les gendarmes, il oublie de les saluer. Les deux gendarmes descendent de leur bicyclette pour lui demander : « Pourquoi n'avez-vous pas salué ? » Et l'un d'eux lui lance une gifle en pleine figure. Mon père ne perd pas de temps, il avait vu l'acte du gendarme, il vient tout près de lui et lui dit : « Je ne prétends pas que vous frappiez mon fils, je ferai mon rapport à la commandantur ». Alors les gendarmes se jettent sur mon père, ils le frappent à coup de plat de sabre et ils l'emmènent à la prison. Il dut verser une amende, afin de pouvoir sortir, car il était criblé de coups, couvert de sang. Ce souvenir est inoubliable⁹⁴.

Ce qui touche la jeune Renelde, âgée de 13 ans, tout comme les deux autres élèves, c'est l'impuissance totale du père face aux gendarmes allemands. Comme l'a montré Manon Pignot, les enfants sont en effet, pendant l'occupation, particulièrement marqués par le « processus d'inversion normative » qui fait de l'ennemi l'autorité référente et du père, figure d'autorité en temps normal, une victime démunie⁹⁵. Or les enfants, dans leurs copies, ne le cachent pas. Seuls

⁹² La contemporaine, F delta 1126/06/C. 133, composition de Gaston Défernez, 12 ans, élève à l'école de garçons de Fresnes (Nord).

⁹³ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 721, composition de Marie Dupont, 16 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁹⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition de Renelde Lesur, 13 ans, élève à l'école de filles du Centre à Anor (Nord).

⁹⁵ Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie, op. cit.* : « La cohabitation journalière et durable avec l'ennemi place les enfants dans une situation exceptionnelle qui les distinguent radicalement de ceux de la France libre. La singularité de l'expérience s'explique notamment par un renversement des valeurs induit par l'affirmation de l'ennemi comme autorité référente. Ainsi, l'arbitraire est instauré en système dont les enfants sont à la fois les témoins et les cibles », p. 220.

quatre élèves rapportent des gestes de défiance ou de résistance à l'occupant : aide à des soldats français pendant l'invasion pour deux garçons, cache d'objets et protection des enfants pendant un bombardement pour deux filles. Dans les autres récits en revanche, le père est surtout présenté comme une victime à part entière : mobilisé de force pour aller travailler, déporté, roué de coups, malade... Cette défaite des pères entraîne chez les filles une mise en avant de la mère comme figure résistante face à l'occupant, contrairement aux garçons qui insistent avant tout sur la détresse et l'impuissance de celle-ci. Jeanne, âgée de 14 ans, fait ainsi de sa mère une véritable combattante :

Un jour que nous étions dans la cuisine, seul lieu où nous étions chez nous, nous entendîmes les accords d'une marche guerrière allemande. Sans un mot, maman un peu pâle s'avance vers le salon, et s'approchant du soldat qui jouait : « Monsieur, dit-elle, je suis en deuil. Il n'est pas convenable qu'on fasse de la musique chez moi ». Le ton glacial de maman, son air calme, déroutèrent le pianiste qui se retira, ébahi de tant d'audace⁹⁶ !

Ce passage est très symbolique : l'appropriation de la maison constitue en effet le stade ultime de la dépossession de l'intime, et l'occupation de la maison est « métonymique de l'occupation de la Nation⁹⁷ ». Or ici, le soldat allemand s'incline face à la « reconquête » du salon menée par la mère qui intervient, on le remarque, peu de temps après la mort du mari : pas de marche guerrière, pas d'invasion de l'espace intime. La maison devient un véritable champ de bataille où la mère mène sa guerre face à l'occupant. Alors que certains garçons ne cachent pas toujours pas le sentiment d'abandon qu'ils ont pu éprouver tout au long de la guerre, certaines filles ne cachent pas, elles, l'impression que l'occupation a été le lieu d'une lutte avant tout menée par les femmes. L'écriture de l'occupation provoque donc chez les filles une double fracture vis-à-vis des enfants restés libres, avec à la fois cette défaite des pères mais aussi l'affirmation de la mère dans un rôle de combattante. Ces dernières ne sont en effet pas seulement reléguées dans le « rôle passif de la mère douloureuse qui pleure le mari sur le

⁹⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/ B. 721, composition de Jeanne Lestrade, 14 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁹⁷ Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie*, op. cit., p. 264.

monument au morts⁹⁸ ». Dans la copie de Jeanne, la mort du père sonne presque comme un passage de témoins : c'est à la mère désormais de mener le combat contre l'Allemand.

Les récits des enfants montrent ainsi une double image des occupés. La première est brillante, presque aveuglante : les *gars du Nord* ont tous supporté l'occupation, tous ont souffert, tous ont résisté et personne n'a approché l'Allemand. La deuxième, bien moins apparente, ne se laisse voir qu'à travers ce que les enfants font exprès de ne pas dire ou disent sans s'en rendre compte. Émerge alors un certain nombre de contradictions qui rendent impossible la construction d'une image rêvée de soi et laissant apparaître la vive fracture provoquée par les quatre années d'occupation. Si cette image de soi est ambivalente, comment les enfants se représentent-ils eux-mêmes dans leur histoire ? Quelle place se donnent-ils ?

⁹⁸ François ROUQUET, Fabrice VIRIGILI, et al., *Hommes et femmes dans la France en guerre (1914-1945)*, Payot, 2003, p. 71.

Chapitre 7 – Quelle place pour l'enfant dans sa propre histoire ?

« Nous allons vous décrire sincèrement ce que nous nous rappelons de la guerre ». Les premiers mots écrits par Paul, qui ne précise pas son âge, illustrent particulièrement bien une des caractéristiques propres aux récits des élèves : la parole portée par l'enfant est avant tout une parole collective. Alors que le pronom « nous » apparaît 1 333 fois sur l'ensemble des récits du corpus, le pronom « je » n'est utilisé, lui, que 680 fois, soit environ deux fois moins. Comment expliquer cette apparente mise en retrait de l'élève, alors que l'exercice de la composition incite normalement à la mise en scène de soi ? Se pencher sur la place que se donne l'enfant dans son récit et la manière dont il se représente permet donc d'analyser comment la pratique de la composition modifie l'écriture de la guerre, mais aussi comment l'écriture de la guerre influe sur la pratique traditionnelle de la composition.

1. La parole plurielle de l'enfant

Les passages qui narrent l'invasion et l'occupation sont ceux où le pluriel l'emporte le plus sur le singulier. Pour autant, le « nous » utilisé par l'élève ne renvoie pas toujours au même collectif d'appartenance.

A. Le « nous » familial : le spectre de la séparation et la peur portée sur l'autre

La prédominance du pluriel au détriment du singulier s'explique d'abord par le fait que l'expérience racontée par l'élève est étroitement liée à celle de sa famille. L'enfant de la première partie du XX^e siècle n'a en effet presque aucune vie privée, et l'irruption de la guerre entraîne encore davantage pour les familles la volonté de se regrouper, de ne pas se séparer¹. Les exils, les évacuations et les bombardements sont les moments où les membres de la famille

¹ Antoine PROST, « Frontières et espaces du privé », dans Phillippe ARIES, Georges DUBY (dir.), *Histoire de la vie privée. De la Première Guerre mondiale à nos jours*, Paris, Seuil, 1987, p. 13-155 « Si l'on peut discuter du partage des pouvoirs entre le mari et la femme dans la société d'avant 1950, celui que les parents exerçaient sur leurs enfants ne fait aucun doute : les enfants n'avaient aucun droit à une vie privée », p. 79 ; Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie, Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012. L'historienne cite une rédaction où un enfant raconte l'arrivée de réfugiés dans sa commune lors de l'invasion : « La rédaction met aussi en avant ce réflexe, que l'on retrouve dans bien des récits, de ne pas se séparer : on va alors chercher les grands-parents qui, souvent, refusent le départ », p. 38.

apparaissent le plus fréquemment dans les récits. Dans les trois cas, on retrouve chez l'enfant la peur de *perdre* ses parents. Madeleine, 11 ans, l'exprime clairement dans sa copie : « L'épisode qui m'a le plus frappé, est l'évacuation parce que chaque famille a été dispersé, elle a dû laisser des frères, des sœurs et quelquefois même des parents² ». Le récit d'Agnès, qui raconte son exil en 1914, est plus saisissant encore :

Dans l'après-midi, il est arrivé sur la place de Solesmes beaucoup de fuyards [...] J'ai été voir avec maman, ce qui m'a le plus frappé c'était un homme qui pleurait ayant perdu sa femme et sa petite fille. Comme je suis l'aînée maman me dit : « Si nous devons quitter notre maison comme tous ces malheureux, fais toujours attention de ne pas nous perdre [...] Nous étions prêts à partir avec un petit paquet quand arrivèrent en voiture mon oncle et ma tante ; alors nous sommes montés et papa suivait en bicyclette³.

La rédaction de la jeune fille montre encore une fois en quoi le spectre de l'éloignement et de la séparation semble profondément marquer les enfants. L'avertissement de la mère – « fait toujours attention de ne pas nous perdre » – est polysémique : perdre ses parents de vue, c'est être assuré de les perdre à jamais, comme cet homme « qui pleurait ayant perdu sa femme et sa petite fille », une scène dans laquelle la jeune fille semble projeter ses propres angoisses. Comme dans le récit de la jeune fille, le principal point d'ancrage des enfants sont les mères, et ce, même lorsque les pères sont présents. Dans la rédaction d'Agnès, le père n'apparaît qu'à la toute fin et reste en retrait : il ne fait que « suivre en bicyclette ». L'analyse des cooccurrences confirme cette impression : le mot le plus souvent plus relié à « maman » est le mot « moi ». Au contraire, le mot « papa » n'est jamais rattaché à « moi » ou « je ». Le mot « père », lui, est associé en deuxième position – après « mon » – au mot « parti ».

Il apparaît cependant une différence importante entre filles et garçons. L'analyse des spécificités révèle en effet que le mot le plus surreprésenté chez les filles par rapport aux garçons, parmi tous les mots possibles, est le pronom « nous », et que le terme le plus

² La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Madeleine Loyez, 11 ans, élève à l'école mixte d'Herrin (Nord).

³ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Agnès Bracq, âge inconnu, élève à l'école de filles de St-Python (Nord).

surreprésenté chez les garçons, par rapport aux filles, est le pronom « on »⁴. Cette utilisation plus fréquente du « nous » chez les filles s'explique d'abord par le fait que leurs récits sont davantage centrés sur l'expérience familiale.

Données 21 – Fréquence d'évocation des membres de la famille par les enfants selon le genre

Membres de la famille	Filles (en %)	Garçons (en %)
Mère	52	32
Père	38	29
Frère	20	5
Sœur	13	6
Oncle	7	8
Tante	7	4
Grands-parents	4	5

Échantillon : 134 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

Cet écart tient en partie à l'assignation chez les filles à un rôle domestique et maternel très tôt dans leur éducation. Ces dernières assimilent parfois entièrement leur expérience à celle de leur mère, ce qui est moins le cas chez les garçons. Jeanne Lestrade, 14 ans, qui raconte la confrontation entre sa mère et le pianiste allemand, utilise par exemple seulement dix fois le pronom « je » et 41 fois le pronom « nous »⁵. Toutes les grandes étapes du récit de l'élève se déroulent alors en présence de la mère. La mobilisation : « il nous cria : "A bientôt ! Dans six semaines nous les aurons écrasés !" »⁶ ; l'arrivée des Allemands : « le 13, nos ennemis entraient dans la ville ; ce-jour-là, nous revenions du cimetière... » ; l'épisode du pianiste : « un jour que nous étions dans la cuisine, seul lieu où nous étions chez nous... » ; et l'évacuation vers la France libre : « Je ne saurais oublier le soir où on nous annonça notre admission au prochain

⁴ D'après l'analyse de spécificités menée sur le logiciel TXM, « nous » est utilisé 728 fois chez les filles (pour 56 copies) et 605 fois chez les garçons (pour 79 copies). « On » apparaît 134 fois chez les filles et 296 fois chez les garçons.

⁵ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 721, composition de Jeanne Lestrade, 14 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁶ On remarque par ailleurs, encore une fois, la mention de la promesse non tenue du père.

départ : nous étions réunies autour de la table ». Cette forte assimilation à la mère ne traduit-elle pas également la volonté qu'ont les filles de faire de leur expérience de guerre avant tout une expérience d'adulte, et plus spécifiquement de femme ? La prépondérance de leur futur rôle de mère conduirait donc d'une certaine manière les filles à d'autant plus insister sur leur appartenance au groupe des femmes. Cette affirmation reste cependant à nuancer, faut d'indices évidents. Les phrases sont en effet presque toujours déclinées au masculin. Aussi, la mise en avant de l'héroïsme des mères conduit quelques élèves à faire une séparation entre le groupe des enfants auxquels ils disent appartenir et le groupe des adultes. Berthe, âgée de 15 ans, écrit par exemple : « Quand je grandis, je compris mieux toute la peine avec laquelle mes parents joignaient les deux bouts, toutes les privations que ma tante, qui demeurait alors avec nous, et ma mère, s'imposaient pour pouvoir nous donner l'indispensable⁷ ». Enfin, ce « nous » englobe aussi, dans un récit sur trois, tout autant les mères que les frères et les sœurs. Ces derniers sont alors très souvent en danger. Trois élèves – toutes des filles – racontent par exemple comment leurs grands frères sont roués de coup par des Allemands, après avoir essayé, chacun à leur manière, de leur tenir tête⁸. Les violences envers les sœurs prennent elles surtout la forme d'enlèvements. Louis raconte par exemple :

Un jour c'était un samedi ma grande sœur Solange était malade, quand cinq ou six policiers sont venus la tirer en bas du lit pour aller en colonne. Elle partit donc un jour, le lendemain elle était revenue à la maison dans une voiture sans rien sous elle. Elle était très malade et exténuée de fatigue. En la voyant ainsi, maman tomba faible et moi je fus longtemps à pleurer. Maman disait que ces allemands étaient bien des lâches⁹.

Comme le jeune élève, quatre autres enfants – deux filles et deux garçons – racontent l'enlèvement de leurs sœurs, sous différentes formes. Ce peuvent être des enlèvements assez courts, voire des tentatives avortées, comme dans le récit d'Olga où le « Caporal Hubert » menace la sœur dans le grenier, ou dans la rédaction de Simone, quand un Allemand tente

⁷ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 721, composition de Berthe Desmettre, 15 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Irène Démaret, 10 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord) ; composition de Bertha Guéry âge inconnu, élève à l'école mixte de Liessies (Nord) ; F delta 1126/05/Bx. 006, composition de Renelde Lesur, 13 ans, élève à l'école de filles d'Anor.

⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Louis Evrard, 11 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine.

d'arracher sa petite sœur des bras de sa mère¹⁰ ; mais aussi des enlèvements plus longs, notamment pour le travail forcé, qui peuvent durer plusieurs journées. Dans tous les cas, les enfants, même les plus petits, et aussi les garçons – Louis n'a que 11 ans – ne cachent pas la dimension sexuelle que revêt ce genre de violence et comprennent leur valeur symbolique. Comme l'a montré Manon Pignot, la jeune fille « incarne tout à la fois la virginité (c'est-à-dire aussi le pays intact, inviolé), le féminin (c'est-à-dire la possibilité de reproduction) et la jeunesse (autrement dit l'avenir du pays). [...] L'enjeu est bien ici la souillure extrême, la défloration symbolique et éternelle¹¹ ». Le récit de Louis pose fortement question : l'enfant évoque-il ici un viol ? Cette rédaction demeure la seule sur l'ensemble du corpus à sous-entendre ce type d'agression. Les filles qui racontent des épisodes d'enlèvement n'en sont d'ailleurs jamais *directement* les victimes. Faut-il voir une volonté de montrer qu'on n'a pas directement été « souillée » par l'ennemi, à l'image, des femmes qui ont subi un ou des viols, et qui, en sortie de guerre préfèrent souvent taire cette violence¹² ?

Cette expression d'une peur avant tout portée sur *l'autre* n'est pas spécifique aux témoignages des *enfants du Nord*. Anne-Marie Losonczy et Marta Craveri observe le même phénomène pour les récits des *Enfants du Goulag* : « Tous les récits recueillis en témoignent : pour les enfants déportés, la peur de la mort prend toujours le visage des proches. Bien plus que leur propre mort, ils redoutent constamment la perte des parents et des petits frères et sœurs¹³ ». À tel point que les membres de la famille deviennent parfois les acteurs principaux, et l'élève un simple narrateur. La rédaction de Germaine, âgée de 13 ans, l'illustre particulièrement bien. La jeune fille s'efface en effet totalement de son propre récit. Elle n'utilise qu'une seule fois la première personne du singulier, pour se rattacher à ses parents : « Ils [Les Allemands] avaient vraiment l'air farouche, aussi de peur bien des gens partaient en avant, et ils ont dû retourner en voyant le nombre de soldats qu'il y avait sur les routes. Moi je suis restée avec mes parents¹⁴ ». Le récit se construit alors autour des malheurs collectifs, qui touchent les occupés dans leur ensemble – « Qui dira les souffrances que nous avons ressenties pendant cette terrible

¹⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Olga Gilles, âge inconnu, élève à l'école de filles de Liessies (Nord) ; La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Simone Ribeaucourt, 12 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine (Nord).

¹¹ Manon PIGNOT, *Allons Enfants de la patrie*, op. cit., p. 260.

¹² Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *L'enfant de l'ennemi 1914-1918*, Paris, Aubier Collection historique, 1995 : « Les victimes, elles, choisissent souvent de se taire, comme le notent souvent les enquêteurs des différents pays qui constatent que la honte et le souci de la réputation, ainsi que la volonté de conserver des chances de mariage, l'emportent souvent sur la volonté de dénoncer l'agresseur », p. 50.

¹³ Anne-Marie LOSONCZY et Marta CRAVERI, *Enfants du Goulag*, Paris, Belin, 2017, p. 81.

¹⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Germaine Piqueur, 13 ans, élève à l'école de filles de La Sentinelle (Nord).

guerre nous avons bien souffert de la faim ainsi que du manque de nouvelles » – et des épisodes qui concernent des membres spécifiques de la famille : l'oncle prisonnier de guerre ; le grand-père attaqué par six Allemands alors qu'il gardait un champ des pommes de terres ; et le grand-frère de 16 ans déporté pour le travail forcé. La mère apparaît également comme une figure protectrice : « Ma mère le fit travailler aux mines car les mineurs étaient plus privilégiés que les autres ». Si les garçons expriment, eux aussi, la peur de perdre des membres de la famille, on la retrouve néanmoins moins fréquemment que dans les rédactions des filles. Ces derniers ont en effet tendance à évoquer les occupés de manière beaucoup plus générale. Les termes « enfant » et « homme » sont par exemple tout aussi employés que le mot « mère » (un tiers des récits pour les trois). L'utilisation beaucoup plus fréquente du « on » chez les garçons traduit peut-être aussi, à l'image des récits de déportées analysés par Michael Pollak, la situation d'impuissance qui semble davantage les toucher¹⁵.

B. Le « nous » général : parler au nom de tous les occupés

A ce « nous » familial s'en ajoute un deuxième beaucoup plus général : celui de tous les occupés. Les enfants alternent en fait continuellement entre ces deux groupes, si bien qu'il est parfois difficile de bien les distinguer. Marcelle, qui est élève à l'école primaire supérieure de Tourcoing, écrit :

Pendant quatre ans, nous sommes retenus prisonniers dans notre ville, privés de nouvelles des Français, de repos, car la nuit, les avions nous lancent des bombes, de nourriture malgré le ravitaillement pour lequel nous faisons de si longues queues sous la chaleur ou le froid. ; privé aussi de lumière et de charbon. Pendant tout un hiver, à la maison, nous nous éclairons d'une lampe à saindoux. Ce saindoux nous le retranchons dans notre alimentation. Pour nous chauffer, nous faisons du feu avec de la boue du canal. Et nous sommes sans cesse tourmentés par les Allemands, leurs

¹⁵ Michael POLLAK, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Point, 2014 (1^{ère} édition en 1990) : « La première signification du " on " relevée dans notre corpus est celle d'un collectif en situation d'impuissance. Si le "nous" implique une capacité d'action collective (présumée ou réelle) d'agir et de maîtriser la réalité, le "on" désigne plutôt des groupes temporaires, sans prise sur la réalité et auxquels la personne n'appartient pas de son propre gré », p. 239.

affiches nous défendent de tout et de nous ordonnent tout. Presque tout le monde fait de la prison, et ceci est un honneur¹⁶.

L'élève parle tantôt au nom de sa famille « nous nous éclairons d'une lampe », « nous faisons du feu » – tantôt au nom de tous les occupés : « nous sommes sans cesse tourmentés par les Allemands, leurs affiches nous défendent de tout et nous ordonnent de tout ». Cette surutilisation d'un « nous » très général traduit la volonté qu'ont les enfants de porter une parole qui soit avant tout collective. Ces derniers ne font pas de leurs compositions des récits introspectifs, mais au contraire des témoignages très généraux qui doivent relater l'expérience de toute une communauté de souffrance. Cette préférence pour la première personne du pluriel entre alors complètement en décalage avec la pratique traditionnelle de la composition, qui privilégie normalement toujours le « je » de l'élève. Pour Marie-France Bishop, l'écriture à la première personne du singulier et l'autocentration sur l'élève constituent même les deux caractéristiques principales des écritures de soi à l'école¹⁷.

Cet effacement de l'élève au profit du collectif provient peut-être de sa trop bonne compréhension du contexte d'écriture de son récit. On perçoit en effet dans cette omniprésence du « nous » la volonté, à l'image des poilus qui ont témoigné de leur expérience combattante, de participer, avec leurs récits, à un ensemble qui « représente l'expression d'un mouvement social, un unique auteur collectif¹⁸ ». D'où ce glissement du « je » au « nous », que l'on retrouve aussi parfois dans les témoignages des combattants : « Je vois des ombres émerger de ces puits latéraux, et se mouvoir, masses énormes et difformes : des espèces d'ours qui pataugent et grognent. C'est nous » écrit par exemple Henri Barbusse dans son récit *Le Feu*¹⁹. Ce passage n'est alors pas extrêmement différent de la phrase, déjà mentionnée, écrite par un élève : « nous sommes ces êtres spéciaux qu'on dénomme évacués ou réfugiés²⁰ ». Il se dégage, dans les deux cas, la volonté de témoigner à tous une expérience autre qui « nous » a définitivement changés, sans pour autant vouloir remettre en cause l'appartenance à la nation. Cette écriture au pluriel

¹⁶ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 721, composition de Marcelle Serrurier, âge inconnu, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

¹⁷ Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... », *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010. Pour l'historienne, les écritures de soi à l'école « sont reconnaissables par l'emploi de la première personne » et « une autocentration clairement affichée », p. 6-7.

¹⁸ Renaud DULONG, « 15. Rumeurs et témoignages », dans Christophe PROCHASSON (éd.), *Vrai et faux dans la Grande Guerre*, Paris, La Découverte, 2004, p. 327-349, p. 346.

¹⁹ Henri BARBUSSE, *Le Feu*, Paris, Flammarion (1^{ère} éd. 1916), éd. Livre de Poche, 1965, p. 28. Cité par Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... », *op. cit.*, p. 94.

²⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jacques B., 16 ans, élève à l'école de garçons d'Hautmont (Nord).

éloigne donc les écrits des élèves des compositions classiques et les rapproche même, curieusement, des écritures libres expérimentées dans les années 20 par Célestin Freinet, qui privilégient elles-aussi la parole du groupe plutôt que de l'individu²¹. Jusqu'ici, nous avons surtout vu comment le milieu scolaire influençait la manière d'écrire la guerre. Mais l'expérience de l'occupation et surtout l'impératif social du témoignage l'emportent aussi, avec cette parole au pluriel, sur la pratique traditionnelle de la composition.

Cet effort que font les enfants pour s'inscrire, eux aussi, dans cette « communauté émotionnelle²² » qu'ils dessinent dans leur récit – une communauté soudée par le partage d'une même souffrance – permet aussi de légitimer leur statut de témoin : le martyr est, étymologiquement, celui qui témoigne. Mais qui témoigne uniquement pour les autres ? L'utilisation d'un « nous » extrêmement général qui a pour conséquence d'éclipser – du moins en apparence – la spécificité de *leur* expérience de guerre. On ne trouve par exemple presque jamais de « nous » qui renverrait à un « collectif intermédiaire²³ ». Les élèves ne parlent en effet presque jamais au nom des *enfants du Nord*. Seuls deux passages dans les récits y font référence : la mention des travaux forcés spécifiquement destinés aux élèves et les conclusions. Dans les deux cas, les élèves précisent toujours la nature de ce « nous » en le complétant par un nom qui s'y réfère. J. Payen, âgé de 16 ans, raconte par exemple : « Nous, les gamins de l'école, nous étions obligés d'aller avec notre instituteur sur les champs, travailler pour les Allemands²⁴ ». Germaine, d'âge inconnu, écrit : « Nous les petits nous nous efforcions de consoler maman qui pleurait souvent²⁵ ». La plupart du temps, les élèves essayent alors surtout de montrer qu'ils sont, d'une certaine manière, déjà des adultes. Les travaux des plus petits sont souvent mis en parallèle avec ceux des plus grands²⁶, et Germaine souligne aussi sa maturité, puisque c'est elle qui console sa mère, et pas l'inverse.

La logique est souvent la même dans les conclusions où les enfants parlent au nom de tous les enfants. André, dont l'âge n'est pas connu, écrit par exemple : « Enfin nous autres

²¹ Marie-France BISHOP, « Racontez vos vacances... », *op. cit.*, p. 103. Voir l'ouvrage d'Emmanuel SAINT-FUSCIEN, *Célestin Freinet, un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.

²² Franck BIESS, « En attendant "le destin auquel l'Allemagne est promise" : la crainte du châtement dans l'Allemagne de l'après-guerre », in Bruno CABANES et Guillaume PIKETTY (dir.), *Retour à l'intime au sortir de la guerre*, Paris, Tallandier, 2009.

²³ Michael POLLAK, *L'expérience concentrationnaire*, *op. cit.*, p. 239.

²⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de J. Payen, 16 ans, élève à l'école de garçons de Trith-St-Léger (Nord).

²⁵ La contemporaine, F delta 1126/03/B. 530, composition de Germaine Decreus, âge inconnu, élève à l'école de filles des Moères (Pas-de-Calais).

²⁶ Voir le chapitre 5, p. 138-139.

enfants, travaillons bien à l'école et apprenons à aimer notre Patrie pour qu'en cas d'agression nous sachions la défendre et verser notre sang comme tous ceux qui l'ont versé pendant cette guerre et aussi comme ce fervent patriote Jean Coirentin-Carré ». Là encore, l'élève se projette dans son futur rôle d'adulte combattant. Il cite même Jean Coirentin-Carré, le « saint des écoliers²⁷ », qui s'est engagé sous une fausse identité dans un régiment d'infanterie, à l'âge de 15 ans en avril 1915. Pour autant, les chapitres précédents ont montré que les variations entre filles, garçons, petits et grands, dans la manière de présenter les *actes* et les acteurs de leurs histoires révélaient un rapport souvent différent au passé mais aussi au futur. Les enfants peuvent également se *trahir*. De plus, l'utilisation du « nous » familial est aussi révélateur de la spécificité de l'expérience enfantine de la guerre, notamment quant au spectre de la séparation et de la perte, qui semble particulièrement marquer les enfants. Enfin, le « je » de l'élève n'est pas non plus totalement absent des récits.

2. L'enfant et son image : l'exemple du « fait dramatique »

Si une grande partie des rédactions est dominée par un « nous » familial et surtout un « nous » beaucoup plus général, un passage particulier dans les copies marque la réapparition de l'élève : « l'épisode dramatique », demandé par la consigne²⁸. La première personne du singulier y est en effet presque autant utilisée que le pluriel (295 fois contre 345 fois). Les élèves sont invités à narrer l'événement le plus dramatique dont ils auraient été soit les acteurs soit les témoins. Mais les faits racontés sont-ils des souvenirs personnels ou seulement des histoires destinées à accabler les Allemands ? En d'autres termes, ces passages marquent-ils l'ennemi, ou bien ont-ils réellement marqué les enfants ? La pratique de la composition provoque-t-elle une mise en scène de soi dans un rôle héroïque ou victimaire, comme on pourrait le craindre ? Le tableau présenté ci-dessous, qui offre une vue d'ensemble sur ces « épisodes dramatiques », doit aider à répondre à ces questions.

Ce tableau répertorie la place qu'occupent les enfants dans les épisodes qu'ils racontent, place qui est définie autour de quatre catégories : absent, témoin, victime, acteur. Dans les deux

²⁷ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants : 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 200.

²⁸ *Bulletin de l'enseignement primaire, Académie de Lille, Département du Nord*, avril-mai 1920, « Exposition Internationale de Lille », p. 63. Pour rappel, la consigne donnée par le recteur est la suivante : « Dites, avec simplicité et sincérité, ce que vous vous rappelez de la guerre, et faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous avez été, soit l'acteur, soit le témoin ». Voir Annexe 3, p. 247.

premiers cas, l'élève n'est pas le personnage principal de la scène. Il est alors spécifié qui sont les protagonistes qui *subissent* l'action. Dans les cas où les élèves sont soit victime, soit témoin, la présence ou l'absence de la famille est également spécifiée. Enfin, à chaque fois sont détaillés les types d'événements qui affectent le plus les personnages par rapport à l'ensemble du corpus. Les copies étudiées sont celles où le « fait dramatique » est clairement identifiable. Sont tout d'abord prises en compte les compositions où les élèves l'introduisent par une phrase explicite, telle que celle écrite par Albert, 12 ans : « L'épisode le plus dramatique dont j'ai été témoin est celui-ci²⁹ ». Ce cas est de loin le plus répandu, ce qui facilite la délimitation du « fait dramatique » demandé par la consigne. Sont aussi intégrés les quelques récits où une rupture est clairement perceptible entre les passages qui narrent l'occupation en général et un épisode précis, comme dans la rédaction de Jean : « Toute personne qui essayait de frauder était punie sévèrement. Tout augmentait. Les Allemands prenaient des jeunes gens pour les faire travailler et s'ils n'obéissaient pas [...] C'était en 1916, on était vers le mois de juin...³⁰ ». Sont également incluses les rédactions qui ne racontent qu'un seul épisode, même si celui-ci n'est pas directement désigné comme le « fait dramatique », comme c'est le cas pour les neuf copies de l'école de Liessies³¹. En revanche, les enfants des communes non occupées, qui évoquent dans cette partie presque toujours les bombardements, ne sont pas pris en compte. Sur les 118 enfants de la zone occupée, 72 d'entre eux, soit 61 %, racontent un « fait dramatique ». Les filles semblent s'être un peu plus appliquées, puisque 67 % d'entre elles laissent clairement apparaître leur « fait dramatique », contre 59 % des garçons. Les données grisées sont celles où la répartition est la plus importante selon le genre.

²⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition d'Albert Dufflet, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

³⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jean Kokelaere, 12 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

³¹ La contemporaine, F delta 1126/02/ B. 312, compositions de l'école mixte de Liessies (Nord).

Données 22 – Répartition synoptique sur les « épisodes dramatiques » racontés par les élèves de la zone occupée (en %)

Position du narrateur et des protagonistes	Garçons	Faits les plus rapportés	Filles	Faits les plus rapportés
Narrateur absent	21		9	
<i>Soldats alliés</i>	7	Combats	0	
<i>Prisonniers de guerre</i>	5	Coups/Exécutions sommaires	3	Exécutions sommaires
<i>Personnes âgées</i>	5	Exécutions sommaires	3	Exécutions sommaires
<i>Institutrice</i>	0		3	Exécutions sommaires
<i>Hommes</i>	2	Déportations pour travail forcé	0	
<i>Enfants</i>	2	Tués par une explosion	0	
Narrateur témoin	53		41	
<i>Occupés en général</i>	20	Bombardements/Invasion	14	Bombardements/Destructions
<i>Soldats alliés</i>	10	Combats aériens/Cadavres mutilés	7	Combats aériens/Cadavres mutilés
<i>Membres de la famille</i>	9	Exécutions sommaires	14	Coups/Déportations pour travail forcé
<i>Enfants</i>	5	Coups/Enlèvements	3	Tués par un bombardement
<i>Femmes</i>	2	Déportations pour travail forcé	3	Enlèvement des femmes de Pâques 1916
<i>Hommes</i>	5	Exécutions de résistants	0	
<i>Personnes âgées</i>	2	Exécutions sommaires	0	
Narrateur victime	21		40	
<i>Avec famille</i>	12	Exil/Evacuations/Bombardements	40	Exil/Evacuations
<i>Seul</i>	9	Menaces/Coups	0	
Narrateur acteur	5		10	
<i>Avec famille</i>	0		10	Evacuations voulues/Aide à des prisonniers de guerre
<i>Seul</i>	5	Résistance (vols/sabotages)	0	

Échantillon : 72 compositions (29 filles et 43 garçons)

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

A. L'enfant absent : les histoires comme pièces à charge contre l'ennemi

« Et je médite, obscur témoin (V.H.)³² ». Eugène, 13 ans, conclut habilement son récit en convoquant l'un des auteurs favoris de l'école de la IIIe République, Victor Hugo³³. Cette citation ne pourrait en fait pas mieux souligner une impression qui saisit le chercheur face à certaines rédactions : quelquefois, les enfants y sont des témoins bien *obscurs*. Le jeune garçon raconte ainsi son « fait dramatique » :

L'épisode le plus dramatique de l'occupation allemande fut celui-ci. Un vieillard sourd et malade se promenait dans le village quand les Allemands l'arrêtant lui demandèrent « Qui est-ce qui a tué un de nous ? » (Ils cachèrent leur crime sous prétexte de punition). Le vieillard étant sourd ne répondit rien. Les Allemands l'accusèrent de crime qu'ils avaient inventé pour assouvir leur passion de tuer. Ils le prirent, lui lièrent ses bras et ses jambes l'accolèrent au mur et le fusillèrent.

A aucun moment l'élève, n'est présent dans la scène racontée. À l'image du jeune garçon, 16 % des enfants, tous âgés de moins de 13 ans, se positionnent en tant que narrateurs omniscients de leurs faits dramatiques. Les enfants les plus petits, dont les souvenirs sont moins nombreux, sont donc davantage susceptibles de ne pas respecter la consigne, qui demande explicitement aux élèves de raconter un fait dont ils auraient été les témoins ou les acteurs. Par contre, les filles semblent y accorder plus d'importance que les garçons puisqu'elles ne sont que 9 %, contre 21 % pour les garçons, à ne pas apparaître dans leurs récits. Les faits rapportés sont alors particulièrement accablants pour les Allemands : ce sont, dans la très grande majorité des cas, des exécutions sommaires de soldats, de prisonniers de guerre et de civils, surtout pendant l'invasion, mais parfois aussi pendant l'occupation. Dans la structure des récits, ces scènes doivent alors servir de *preuve*, de pièces à conviction, qui attestent de façon irréfutable de la barbarie de l'ennemi, ce qui explique pourquoi on les retrouve le plus souvent entre les passages qui narrent tous les malheurs de l'occupation et les conclusions. Certains élèves ne le cachent d'ailleurs pas. Eugène, 13 ans, écrit par exemple, à propos de la déportation d'hommes

³² La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition d'Eugène Delfosse, 13 ans, élève à l'école de garçons de Busigny (Nord).

³³ Victor HUGO, *Les chansons des rues de bois, Saisons des semailles. Le Soir* (1865).

pour le travail forcé vers les Ardennes : « Le récit de leurs aventures est vraiment touchant et fait pour inspirer à tout jamais l'horreur du Boche³⁴ ».

Ces faits dramatiques où les enfants n'apparaissent pas et où ils ne font que raconter une *histoire* sont peut-être les conséquences les plus visibles de l'impact du concours, qui pousse les élèves à dépasser ce qui est attendu par les adultes, à savoir raconter des expériences qui ont été vues ou vécues. Le choix des acteurs touchés par ces violences extrêmes révèle une certaine identification chez les garçons qui privilégient les soldats français et les prisonniers de guerre. L'influence des sujets traditionnels de compositions et des histoires pour enfants est parfois également perceptible. L'histoire du vieillard maltraité ou abattu est par exemple souvent reprise (dix récits au total). Il est possible d'y voir, bien que cela reste difficile à confirmer, une transposition de la figure du *bon* vieillard, que l'on retrouve dans nombre de sujet de rédactions, en une figure victime.

Mais ces histoires ne sont pas nécessairement toujours entièrement inventées. Eugène raconte en fait un épisode qui, d'après l'instituteur, s'est réellement déroulé, et qui est repris par trois élèves de la classe, mais auquel tous n'ont pas directement assisté, ce que les conduit à réécrire l'histoire à leur manière. Pour un premier élève, le vieillard étant sourd n'a pas entendu le couvre-feu et n'a pas compris l'officier qui lui demandait ses clés, ce qui a causé l'incendie de sa maison, puis son exécution par les Allemands. Pour un deuxième élève, la scène débute avec l'incendie de la maison. Le vieillard, qui cherche à « sauver des meubles » est arrêté par une patrouille, accusé d'être un espion puis fusillé. Pour Eugène, le vieillard, qui se promenait simplement dans le village, a été saisi par les Allemands qui auraient « inventé un crime » pour l'exécuter³⁵. La première version est, d'après les remarques de l'instituteur, la plus proche de la réalité. Les deux autres élèves, qui ont dû en entendre parler, réinterprètent les événements en ajoutant plusieurs topos anti allemands. Pour Eugène, dont la copie est citée ci-dessus, les Allemands voulaient tout simplement « assouvir leur passion de tuer ». Ces exemples révèlent donc la réutilisation de certains éléments propres au discours de guerre mais aussi à l'univers scolaire (la figure du vieillard) dans l'écriture de l'occupation.

³⁴ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition d'Eugène Costeur, 12 ans, élève à l'école de garçons rue du Calvaire à Tourcoing (Nord).

³⁵ La contemporaine, F delta 1126/05/Bx. 006, composition de Robert Tilmant, âge inconnu, et d'Albert Louvet, 16 ans, élèves à l'école de garçons de Busigny (Nord).

B. L'enfant témoin, victime et acteur : une place variable dans la scène racontée

83 % des enfants s'incluent dans leur fait dramatique. Dans la moitié des cas, les élèves ne sont pas les personnages principaux, mais des témoins extérieurs à la scène. Ces derniers sont alors soucieux d'attester de leur présence : 63 % d'entre eux utilisent au moins une fois le verbe « voir », « apercevoir » ou « distinguer ». Le verbe « entendre » apparaît également dans une copie sur trois. Alors que les passages qui narrent l'occupation se déroulent souvent dans un temps indistinct, les indications spatio-temporelles sont très nombreuses dans les « faits dramatiques », ce qui atteste d'une réelle volonté de la part des élèves de rendre crédibles et authentiques les scènes racontées : 40 % d'entre eux commencent leur fait en mentionnant une année et/ou un mois. Les instituteurs et les institutrices jouent aussi un rôle important. Les neuf compositions de l'école de Liessies commencent par exemple toutes de la même manière : introduction d'une date, d'un lieu et des principaux protagonistes de l'action : « En décembre 1914 mon grand-père qui habitait Maubeuge vient pour nous rendre visite. Arrivé à l'Epine il fut arrêté car il n'avait pas de passeport » ; « En octobre 1917, habitant de la ferme du château de la Motte, le Caporal Hubert chef des perquisitions arriva chez nous furieux³⁶ ». Mais la position qu'occupe l'élève dans son « fait dramatique » est en fait très variable. Quelques élèves tout d'abord, surtout les plus petits, racontent des histoires dans lesquelles ils sont très peu présents :

Je vais vous raconter un épisode tout à fait dramatique et dont j'ai été le témoin. Ceci se passait rue Nationale. Un groupe de prisonniers Anglais de Nouvelle-Ecosse passait gardé par les Barbares baïonnette au canon. Un Anglais avançait péniblement et demandait à boire ; des personnes charitables avançaient avec des tasses de liquide tout convoités par le malheureux exilé. Le farouche gardien brise et renverse les récipients qu'on avançait à son captif. C'est une véritable torture pour ce prisonnier de ne pouvoir rafraichir son gosier brulé par la soif ; ses yeux se gonflent, il regarde son bourreau ; regarde la foule, et implore de nouveau à boire. On lui tend le liquide il s'approche pour le prendre, son geôlier le repousse brutalement, le malheureux ne sait plus marcher, le Germain le pousse à coups de crosse de fusil, l'Anglais chancelle, cri pour la dixième fois : « A boire » et tombe sur la chaussée ; le supplice a assez duré, le Boche

³⁶ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, compositions de l'école de filles et de garçons de Liessies (Nord).

pousse un rire qui n'a rien d'humain, hausse les épaules, et, aidé d'un de son espèce, il transporte le corps du prisonnier qui n'était qu'évanoui³⁷.

L'épisode narré par Pierre, 13 ans, est bien présenté comme un souvenir authentique : le jeune garçon se qualifie lui-même de « témoin ». Pourtant, la position de l'élève n'est jamais spécifiée, et son récit est finalement très similaire aux histoires vues plus haut dans lesquelles les enfants cherchent avant tout à dénoncer l'inhumanité du *Boche* et à illustrer le martyre des occupés, mais aussi des prisonniers de guerre, avec qui – le chapitre précédent l'a démontré – ils s'assimilent particulièrement. La scène racontée par Pierre puise d'ailleurs dans le thème religieux : le prisonnier semble accomplir un véritable chemin de croix.

S'il est difficile d'évaluer la véracité des scènes racontées, surtout avec un regard contemporain très aseptisé, quelques indices permettent de distinguer les histoires qui sont susceptibles d'avoir été en partie ornementées, voire inventées par les élèves : l'absence d'un cadre spatio-temporel clairement défini et l'omission de termes renvoyant à la perception et à la position de l'enfant en tant témoin. Les élèves se trahissent parfois aussi en donnant des éléments qu'ils ne sont pas censés connaître. Gérard, dont on ignore l'âge, raconte par exemple l'arrestation et l'exécution d'un fermier qui aurait caché des vivres et des armes dans sa maison. La scène se déroule sur plusieurs jours, et principalement dans la maison du fermier. L'élève précise pourtant au milieu du récit : « On voyait bien du dehors les allées et venues des prussiens mais on ne se doutait de rien, mes cousins et moi jouions dans la cour voisine ne soupçonnant pas le drame qui se déroulait³⁸ » Ce qui ne l'empêche pas de décrire tout ce qui se passe à l'intérieur de la maison, et même de rapporter des échanges entre les officiers – « Monsieur, faites votre toilette et préparez-vous à venir avec moi, je vous donne une demi-heure » – et le fermier : « je pense être condamné à au moins 10 ans de forteresse mais je n'y resterai pas longtemps ».

Le récit de l'élève s'apparente en fait à une véritable pièce de théâtre qui met en scène la confrontation entre des Allemands barbares et un occupé héros : « On le fit agenouiller sur le bord et comme un boche s'approchait pour lui bander les yeux il dit « "Non : j'ai toujours regardé les gens en face" ». Si cet épisode s'est peut-être réellement déroulé, l'élève ornemente

³⁷ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Pierre Montagne, 13 ans, élève à l'école de garçons Monge à Lille (Nord).

³⁸ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Gérard Lantenoy, âge inconnu, élève à l'école de garçons d'Hautmont (Nord).

son récit pour le rendre particulièrement pathétique. Car pour la très grande majorité des élèves, qu'ils soient totalement absents, témoins, victimes ou acteurs, le « fait dramatique » doit avant tout être un épisode qui révolte ou qui émeut le lecteur.

L'expression des sentiments propres à l'enfant est alors très variable en fonction des récits. M. Leroy insiste par exemple, dans un style assez grandiloquent, sur l'héroïsme des soldats français pendant l'invasion, mais jamais on ne le retrouve directement dans la scène : « Devant le peloton d'exécution, calmes, ils refusèrent de se faire bander les yeux, et au moment de la mise en joue, ils mirent leur main droite sur leur cœur et disant à leurs fusiliers : "Allemands ! c'est ici qu'il faut viser" et ils tombèrent le sourire aux lèvres, comme défiant leurs bourreaux³⁹ ». En revanche, Léon, âgé de 13 ans, raconte le choc que provoque en lui la vision d'un cadavre de soldat : « Je m'en approchai mais je reculais d'horreur en apercevant le malheureux soldat étendu sans vie au sol. Il avait à la tête un trou dans lequel j'aurais pu fourrer le poing. C'était par-là que la balle était sortie⁴⁰ ». Ces deux copies laissent apparaître la tension que peuvent éprouver les élèves face à l'exercice qui leur est demandé : faut-il donner une scène dramatique qui s'accorde avec les attentes des plus grands, au risque d'inventer des histoires, ou bien narrer une scène qui a réellement été dramatique à leurs yeux, mais pas nécessairement à ceux des adultes ? Léon semble en effet presque s'excuser lorsqu'il introduit son histoire : « Voici un épisode qui paraît peu important, mais qui a produit en moi un effet tel que, pendant longtemps, mes nuits en furent troublées » ...

La forme que prennent ces faits dramatiques varie d'abord en fonction des classes auxquelles appartiennent les enfants. Si l'instituteur de Liessies semble insister pour obtenir des faits qui soient directement tirés des souvenirs réels des élèves, l'institutrice de l'école Descartes à Lille semble, quant à elle, privilégier les récits romancés qui donnent à voir une vision idéalisée de l'occupation et de la guerre en général. Des différences selon les âges sont également perceptibles, même si elles sont moins systématiques : les élèves les plus petits sont les plus laconiques et les plus distants de leurs récits. Ernest, âgé de 12 ans, raconte simplement avoir entendu « le sifflement des obus⁴¹ » lors du bombardement de Lille pendant l'invasion, ce qui ne l'empêche pas de narrer ensuite, de manière omnisciente, le pillage de la ville et des

³⁹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 303, composition de M. Leroy, âge inconnu, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

⁴⁰ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 150, composition de Léon Thilliez, 12 ans, élève à l'école de garçons d'Avesnes-le-Comte (Pas-de-Calais).

⁴¹ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 299, composition d'Ernest Balloy, 12 ans, élève à l'école de garçons de Lezennes (Nord).

exécutions de civils. On remarque enfin que les récits des filles sont bien plus centrés sur leur propre expérience que ceux des garçons. Ces derniers occupent en effet, dans les trois-quarts de leurs « faits dramatiques », une position extérieure à la scène. Au contraire, les filles sont, dans un récit sur deux, directement concernées, ce qui favorise l'expression des impressions et des sentiments personnels.

L'expérience de l'exil et les bombardements sont les deux scènes les plus rapportées par les enfants qui sont directement touchés par leur « fait dramatique ». Les élèves ne sont donc presque jamais dans une position de victime isolée et directement visée. Ces deux événements sont au contraire les moments où le cercle familial apparaît le plus souvent dans les rédactions des élèves. L'analyse des protagonistes qui sont mentionnés dans tous les faits racontés par les élèves permet par ailleurs de constater que les enfants ne sont pas des figures particulièrement mises en scène. Ils apparaissent moins que les soldats et les occupés en général, et pas plus que les personnes âgées (10 % des récits). Les élèves ne font donc pas des enfants, et encore moins d'eux-mêmes, une figure dramatique servant à émouvoir le lecteur. Cette constatation est particulièrement importante dans le cadre de notre recherche : l'enfant, plutôt que de se mettre en avant, préfère se fondre dans la masse des occupés.

Les « faits dramatiques » qui touchent directement les élèves et leur famille restent en revanche les passages où les enfants, et donc surtout les filles, livrent le plus leur ressenti, même si ces derniers parlent souvent au nom de toute la famille, et rarement pour eux-mêmes.

Données 23 – Répartition des sentiments éprouvés par les élèves et / ou leur famille dans leurs récits

Mots utilisés	% de copies de filles	% de copies de garçons
Tristesse	94	39
Triste	64	25
Pleurer	23	10
Malheureux	7	4
Peur	54	17
Angoissé	21	5
Inquiet	16	0
Trembler	11	9
Effrayé	4	3
Epouvanté	2	0
Joie	22	15
Heureux	14	9
Content	4	6
Joyeux	4	0
Surprise	9	9
Surpris	5	5
Etonné	4	4
Haine/colère	8	6
Häir	4	3
Détester	4	0
Colère	0	3
Autre		
Emotion	16	5
Sentiment	7	0

Échantillon : 135 compositions

Sources : La contemporaine, F delta 1126/02-06

La tristesse est le sentiment dominant dans les épisodes rapportés par les élèves. Celle-ci s'exprime le plus fréquemment dans les récits d'exil lors de l'invasion ou d'évacuation forcées pendant l'occupation⁴². Comme pour les passages narrant la mobilisation, les filles semblent éprouver beaucoup moins de gêne que les garçons à le mettre en avant. De même pour la peur, qui apparaît surtout lors de l'arrivée des Allemands, et pour les « faits dramatiques », lors des bombardements : « Les Allemands choisissaient la nuit pour accomplir leurs raids, ce qui nous causait beaucoup d'effroi. Tout le monde connut les angoisses de la peur⁴³ » écrit Léon, 12 ans. Comme pour les évacuations, qui se déroulent, dans les récits, très tôt le matin,

⁴² Voir leur description dans le chapitre 5, p. 158.

⁴³ La contemporaine, F delta/02/B. 150, composition de Léon Thilliez, 12 ans, élève à l'école de garçons d'Avesnes-le-Comte (Pas-de-Calais).

les élèves spécifient souvent le moment où se déroulent les bombardements, en l'occurrence la nuit. Ils mettent également l'accent sur le bouleversement qu'ils provoquent dans la perception de la maison : le lit qui est normalement un lieu de repos, et qui procure un sentiment de sécurité, ne protège plus - « Ma mère m'appelait avec angoisse. Je répondis d'une voix tremblante : "Maman, maman, vient vite, je suis encore dans mon lit"⁴⁴ » écrit par exemple Marie-Thérèse Catteau, 15 ans, et les élèves demandent à aller dans la cave : « je saute à bas de mon lit et demande à mon père de me descendre à la cave n'ayant pas l'intention d'être blessé une seconde fois⁴⁵ » raconte Jacques, 16 ans.

On ne retrouve finalement que quatre « faits dramatiques » où les narrateurs, uniquement des garçons, sont tout à fait seuls. Dans deux d'entre eux, les élèves se mettent en scène dans une posture résistante face à l'occupant. Si le récit de Pierre, qui narre un vol à un Allemand, reste plausible, celui d'Abel, âgé de 12 ans, et donc de 9 ans au moment où se déroule la scène, est plus douteux :

C'était en juin 17 j'allais aux fraises avec mon ami Hanqui Paul. Le long de la ligne du chemin de fer. Alors il me prit l'idée de changer l'aiguille pour faire dérailler le train. Je savais qu'un train de soldat devait passer dans quelques instants. Après avoir fait ce coup nous nous enfûmes dans le bois. Vers quatre heures le train arriva. Lorsqu'il fut sur le changement de voie il dérailla. Les roues furent cassées les wagons endommagés. Deux soldats furent assez grièvement blessés. Je me rendis sur les lieux de l'accident vers 6 heures avec Mézières Tuyerre et Jean Nicolas deux de mes amis à qui j'avais confié mon secret. Je dois vous dire qu'ils l'on bien gardé. Je pus voir que mon coup avait réussi. Mon action n'est pas bonne je le sais mais je crois m'excuser en disant que je voulais me venger de nos ennemis. »

Ce récit est en fait le seul dans lequel l'élève se met dans une posture qui se rapproche de celle de l'enfant-héros. Si un autre élève cite en conclusion Jean Corentin Carré, aucun enfant, à l'exception d'Abel, ne transpose sur lui-même la figure de l'enfant héroïque, qui est pourtant un thème central dans le discours de guerre à destination de l'enfance⁴⁶. Stéphane Audoin-

⁴⁴ La contemporaine, F delta 1126/05/B. 720, composition de Marie-Thérèse Catteau, 15 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing (Nord).

⁴⁵ La contemporaine, F delta 1126/02/B. 312, composition de Jacques B., 16 ans, élève à l'école de garçons de Hautmont (Nord).

⁴⁶ Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants*, op. cit., p. 145.

Rouzeau met en avant dans la *Guerre des enfants* la prégnance de ces « contes de guerre » dans les écoles au moment du conflit. L'histoire la plus fréquente est alors celle d'Émile Desprès. Si les versions sont nombreuses, le schéma général reste le suivant : Emile, au moment de l'invasion, donne à boire à un sergent français avant d'être arrêté par un officier allemand. Ce dernier le condamne à mort, puis se ravise, et promet de le gracier s'il tue le soldat à sa place. Émile fait mine d'accepter puis tue l'Allemand lorsque ce dernier lui donne son pistolet. Dans certaines versions, l'enfant est ensuite fusillé⁴⁷. Le parallèle avec l'image qui est donnée des figures d'autorité dans les rédactions est certes notable : dans les deux cas, on retrouve des officiers particulièrement cruels, prenant plaisir à torturer leurs victimes. Mais l'enfant ne s'intègre presque jamais en tant qu'acteur dans ses propres mises en scène, et rarement en tant qu'unique victime. Les adultes en charge du tri des rédactions lors de leur sélection au moment de l'exposition ont sûrement joué un rôle, mais les enfants eux aussi semblent avoir eu la volonté de ne pas décrédibiliser leur récit en se mettant dans des situations trop romanesques.

Les élèves, dans leurs récits, adoptent donc pleinement le statut de témoin. Alors que la consigne donnée par le recteur Georges Lyon leur ouvre – volontairement ? – le champ pour une certaine mise en scène d'eux-mêmes – ils doivent raconter un épisode dramatique dont ils auraient été les témoins ou les *acteurs* – ces derniers préfèrent se mettre en retrait et parler au nom de tous les occupés.

⁴⁷ Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *La guerre des enfants*, *op. cit.*, p. 198.

Conclusion

« Que puis-je vous dire de la guerre ?¹ ». Les mots par lesquels Jeanne, âgée de 14 ans, débute sa composition résument le questionnement – à la fois simple et infiniment complexe – qui aura formé la toile de fonds de notre étude. Que peuvent nous dire les rédactions rédigées par les *enfants du Nord* dans le cadre de l'enquête de l'académie de Lille menée en 1920 ?

Ces récits sont d'abord des témoignages sur les adultes. Les raisons qui ont poussé le ministre André Honnorat et le recteur Georges Lyon à faire écrire des enfants sur leur guerre puis à exposer et conserver les récits, mais aussi la façon dont les maîtres et les maîtresses ont considéré cet exercice sont autant de traces qui peuvent révéler, selon nous, la manière dont la guerre a infléchi – ou pas – le regard porté sur l'enfant. Sur ce point, la possible évolution qui avait été envisagée – et espérée – en début de recherche, celle d'un élève devenu, par l'épreuve de l'occupation, un témoin à part entière aux yeux des adultes – n'a pas été confirmée. Comme durant la Grande Guerre, ces travaux d'élèves sont avant tout produits dans le but d'émouvoir, de révolter et de culpabiliser les adultes. Alors que les civils anciennement occupés peinent à faire vivre la mémoire de *leur* guerre, les récits des enfants, qui doivent être – comme le demande explicitement la consigne –, particulièrement dramatiques, doivent mettre la lumière sur les souffrances endurées. Cet exercice permet aussi, dans le même temps, de rappeler à ceux qui l'effectuent le rôle primordial qu'ils ont à jouer dans l'entretien de cette mémoire qui tend à être oubliée.

Se dessine peut-être aussi timidement une évolution : pour le ministre André Honnorat, les enfants constituent de véritables témoins capables de renseigner, mieux que les adultes, sur le monde qui les entoure. Cette qualité prêtée à l'enfant ne semble pas entièrement ignorée par le recteur, puisque que les récits avant même leur conception ont eu vocation à être conservés à la Bibliothèque-Musée de la Guerre nouvellement créée.

L'étude du déroulement et de la réception de l'enquête par les maîtres et maîtresses semble cependant montrer que l'initiative du recteur est perçue par ces derniers sous une forme très classique : plus que d'une collecte de matériaux historiques, il s'agit avant tout d'un concours républicain qui permet de mettre sur le devant de la scène les meilleurs élèves et, indirectement, les meilleurs instituteurs et les meilleures institutrices. Le contrôle souvent très

¹ La contemporaine (Nanterre), F delta 1126/B. 303, composition de Jeanne Cusseau, 14 ans, élève à l'école de filles Descartes à Lille (Nord).

prégnant qu'ils exercent sur les travaux des élèves dévoile alors leur volonté de renvoyer une image positive d'eux-mêmes à leur hiérarchie. Cette position dans laquelle se trouvent les instituteurs et les institutrices – seulement esquissée dans notre étude – gagnerait donc à être davantage sondée, notamment à l'aide de leurs dossiers professionnels ce qui permettrait de désuniformiser ces derniers et, ainsi, de voir comment leur expérience enseignante mais aussi leur expérience de l'occupation ou du front, de même que leur affiliation politique, a pu jouer dans la manière de considérer l'exercice qui leur est demandé.

Que nous disent les récits sur les enfants eux-mêmes ? À la première lecture, les compositions frappent par leur aspect conventionnel et leur apparente uniformité. Dans leur très grande majorité, ces derniers sont construits autour d'un axe similaire à celui des récits des adultes : celui de la dénonciation des crimes commis par le Boche et du martyr enduré par l'ensemble des civils occupés. L'adoption de ce modèle les conduit alors à dresser la double image stéréotypée et figée d'un occupant barbare et d'un occupé uniquement martyr. Elle les pousse donc à éluder toute expérience de guerre qui ne s'accorde pas avec ce tableau. Mais les enfants n'y arrivent pas toujours, notamment du fait d'un trop grand nombre de contradictions entre leurs propres expériences de guerre et la guerre telle qu'elle doit être racontée. Le sentiment d'être devenu définitivement *autre* transparaît alors à travers les récits.

L'analyse *au fil des récits* nous a en revanche confirmé que même un cadre de production très contraignant n'empêchait pas le chercheur d'y trouver une expression personnelle qui dépasse – peut-être parfois inconsciemment – l'injonction professorale. Au-delà des descriptions très générales et consensuelles sur l'occupation, les élèves laissent aussi parfois transparaître certaines de leurs expériences, de leurs impressions, de leurs angoisses du temps de guerre. Au fur et à mesure de l'avancement dans la recherche s'est par exemple révélé de plus en plus clairement le poids laissé par le départ et l'absence du père à tel point qu'il n'apparaît plus *a posteriori* aux yeux de certains enfants comme une conséquence mais comme une cause de la guerre : c'est parce que le père est parti que les Allemands sont arrivés. Le spectre de la séparation et de la *perte* – au sens propre comme figuré – des proches est également très apparent, de même que le choc provoqué par la vision des corps sans vie et des maisons détruites, la très forte impression laissée par les bombardements et la douleur provoquée par l'évacuation. Autant d'expériences qui se révèlent à la fois à travers des passages très travaillés, portant l'empreinte de la langue de l'école ou au contraire dénués de tout ornement.

En revanche, la tentative de comparaison avec la structure narrative du conte n'a pas réellement abouti, sauf au début des récits. Le rapport départ des parents/arrivée du méchant de

l'histoire, la transformation de l'Allemand en monstre et l'analogie entre les séparations forcées et les enlèvements tels qu'ils apparaissent dans les contes constituent autant d'indices qui laissent à penser qu'il pouvait y avoir une manière peut-être proprement enfantine de raconter et de représenter l'occupation. Mais la comparaison s'arrête ici, et passée l'invasion, les histoires des enfants semblent davantage se calquer sur les récits classiques des adultes. La position qu'occupent les enfants dans leur histoire semble faire obstacle à cette comparaison : les histoires ont rarement des héros, et quand il y en a, ce ne sont quasiment jamais des enfants. Ces derniers se considèrent en fait avant tout comme des témoins à part entière : ils cherchent à parler pour tout le monde et considèrent qu'ils font pleinement partie de la communauté de souffrance des occupés.

L'étude en détail du déroulé des histoires témoigne aussi de réelles divergences en fonction des enfants dans la manière de présenter la guerre. Si la variable de l'âge laisse surtout apparaître une différence de forme – des récits par *images* pour les plus jeunes aux proses les plus travaillées pour les plus grands – et peut-être aussi, parfois, une parole plus libérée chez les plus petits – même si la sélection drastique des adultes nous empêche de le confirmer – ce sont surtout des divergences de genre qui ont été trouvées. L'assimilation au rôle de porteur de mémoire, qui semble être davantage affirmée chez les filles ne résulte peut-être pas seulement d'une volonté de bien réaliser l'exercice, mais aussi de la conscience – mise en avant par Manon Pignot dans son étude sur les enfants de la Grande Guerre – d'avoir à témoigner d'une guerre qui les a particulièrement concernées. Une autre différence majeure tient à l'échelle qui est adoptée pour raconter la guerre : les filles relatent presque toujours l'expérience d'une famille ; les garçons, eux, adoptent un point de vue plus général et distancé.

Malgré toute l'attention portée aux témoignages des enfants, nous terminons cette étude avec le sentiment que ces derniers ont encore beaucoup à dire. Une meilleure maîtrise de l'outil lexicométrique aurait d'abord peut-être débouché sur de nouveaux indices sur les différences entre enfants dans la façon de mettre en récit l'expérience de l'occupation et sur la manière dont ils construisent l'image des occupés et de l'ennemi. La volonté d'aborder un grand nombre de compositions répondait au besoin de se faire une idée *générale* sur la manière dont les enfants racontaient l'occupation et de cerner les possibles divergences dans la construction des récits en fonction du genre, de l'âge et de la localité propre à chaque enfant. Cette position délibérément choisie a cependant eu pour conséquence d'entraîner dans notre étude un morcellement des compositions. Une autre approche comparative d'une dizaine de rédactions seulement aurait peut-être permis de cerner plus en détail la manière dont les enfants articulent

les différents actes qui structurent leur récit et donc de mesurer les manières peut-être différentes qu'ils ont de donner un *sens* à leur histoire.

Ces témoignages gagneraient surtout à être davantage comparés avec d'autres productions enfantines, à la fois sur le plan temporel et spatial. Une mise en regard beaucoup plus poussée avec des témoignages écrits pendant l'occupation – on pense notamment au journal d'Henriette Thiesset, lui aussi conservé à la Contemporaine – s'avère indispensable si l'on veut mieux cerner l'influence jouée par le contexte de sortie de guerre dans l'écriture de l'occupation. Le suivi méticuleux de l'occupation, de la déclaration de guerre à la libération telle qu'elle a été à la fois racontée dans les compositions et les journaux intimes permettrait de mieux mesurer les déformations qu'induisent les compositions par rapport à la guerre réelle.

Le fonds de l'académie de Lille renferme aussi quelques récits d'enfants beaucoup plus longs mais eux aussi écrits en 1920 dans le cadre de l'enquête. Ces derniers, qui devaient initialement être pris en compte dans notre étude, ont finalement été laissés de côté du fait de la richesse qu'apportaient les seules compositions. L'étude de ces récits qui dépassent parfois la cinquantaine de pages permettrait de voir comment l'enfant, dans des conditions de production beaucoup moins prégnante, est amené à raconter – toujours en sortie de guerre – *en détail* l'occupation. Ces récits plus longs en disent-ils davantage sur le ressenti des élèves, ou bien ne constituent-ils qu'une version améliorée et plus travaillée des compositions, reposant sur le même schéma de l'Allemand barbare et de l'occupé martyr ?

Enfin, il serait intéressant de dépasser le cadre national et de confronter ces récits avec ceux d'enfants d'autres pays, en particulier ceux qui ont connu des phénomènes d'occupation pendant la Grande Guerre. L'intérêt serait alors de voir en quoi ils se ressemblent et au contraire en quoi ils sont amenés à diverger, et d'essayer d'expliquer pourquoi. L'étude de récits des petits Allemands qui vivent l'occupation de la Ruhr de 1923 à 1925 – si des sources existent – pourrait aussi être considérée dans une autre recherche comme une forme de *réponse* à confronter aux récits des *enfants du Nord*.

Annexes

Annexe 1 - Vue d'ensemble des compositions du corpus

Situation pendant la guerre	Département	Commune	Population en 1921	Etablissement / classe	Nombre de compositions
Occupé	Nord	Anor	4119	Filles	1
				Garçons	1
		Berlaimont	2642	Filles	1
		Busigny	3447	Garçons	5
		Colleret	1248	Garçons	1
		Felleries	1649	Garçons	9
		Fresnes-sur-Escaut	6891	Garçons	8
		Hamel	338	Non spécifié	1
		Hautmont	13 279	Garçons	4
		Herrin	265	Mixte	7
		La Sentinelle	2570	Non spécifié	3
		Lezennes	1881	Garçons	3
		Lez-Fontaine	258	Mixte	7
		Liessies	643	Filles	5
				Garçons	4
		Lille	200 952	Garçons (école Monge)	8
				Garçons (école Lydéric)	2
				Filles (école Descartes)	4
				Filles (école Renan)	1
		Maretz	2312	Garçons	2
		Marly	1951	Filles	1
		Neuville St Rémy	1663	Garçons	4
		Neuville-en-Ferrain	3963	Garçons	5
		Quiévelon	144	Mixte	1
		Raimbeaucourt	2777	Garçons	1
		Sebourg	1350	Filles	1
		St-Python	1290	Filles	4
		Tortequesne	348	Filles	1
		Tourcoing	78 600	Garçons	1
				Filles (primaire supérieur)	8
		Trith-St-Léger	4188	Garçons	3
		Villiers Sire Nicole	1078	Garçons	3
		Wannehain	496	Garçons	2
Filles	3				
Aisne	La Flamengrie	1166	Mixte	1	
			Ugny-le-Gay	232	Mixte
Pas-de-Calais	Boyelles	203	Non spécifié	1	
Non-occupé	Nord	Boeschèpe	2064	Filles	1
		Cassel	2955	Filles	2
		Coudequerke	9264	Filles	3
		Fort-Mardyck	1964	Filles	5
		Les Moères	938	Filles	1
		Rosendaël	13 977	Filles	2
		St-Pol-sur-mer	10 492	Garçons	2
	Pas-de-Calais	Avesnes-le-Comte	1 539	Garçons	1

Sources : La Contemporaine, La guerre dans le ressort de l'Académie de Lille, F delta 1126/02-08 ; base Cassini de l'EHESS et base Insee.

Annexe 2 – Circulaire du 31 mars 1920 du ministre de l'Instruction publique André Honorat au recteur de l'académie de Lille Georges Lyon publiée dans le *Bulletin*

reçu ou recevront très prochainement les médailles destinées à perpétuer, dans chaque établissement, le souvenir des maîtres morts pour la France. La remise de ces médailles a été faite, comme le prouvent la plupart des rapports que j'ai reçus, et en continuera à être faite avec cette grande piété émue qui emplit tous les cœurs dans les cérémonies universitaires célébrées en l'honneur de nos héros.

» Mais l'hommage du bronze ne suffit pas ; il faut y ajouter quelque chose de plus intime, quelque chose où le souvenir du maître apparaisse plus immédiat ; que la classe où il a enseigné en dernier lieu porte son nom, que son portrait y soit placé avec un résumé de ses états de service, que quelque relique touchante y soit exposée, et qu'on y sente le culte du souvenir dans ce qu'il a de vraiment intime et familial.

» Il suffira, j'en suis sûr, que cette idée, sans rien qui ressemble à une réglementation officielle, soit indiquée ou rappelée aux chefs des divers ordres d'enseignement pour qu'ils la mettent dès maintenant, en pratique, s'ils n'en ont pas pris spontanément l'initiative, d'accord, en cela, avec les autorités préfectorales et municipales. Ai-je besoin d'ajouter que, dans cet hommage rendu aux morts, on comprendra toujours les élèves ou anciens élèves, en faisant une mention particulière de ceux qui se seront signalés par leur héroïsme.

» Je vous prie, Monsieur le Recteur, de porter ces suggestions à la connaissance de tous vos collaborateurs dont les sentiments répondent certainement aux vôtres comme aux miens. Je ne doute pas, d'autre part, que les familles de nos morts ne secondent cette pieuse pensée, et que, grâce à leur concours, chacune de nos maisons ne puisse bientôt posséder quelques-unes de ces humbles mais glorieuses reliques qui, prenant place à côté de la médaille commémorative qui vous a été ou vous sera envoyée, parleront d'une façon si touchante au cœur des maîtres et des élèves ».

Lettres ministérielles relatives aux documents à recueillir pour la Bibliothèque de la guerre

LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS,
à Monsieur le Préfet du Nord (31 Mars 1920).

J'ai l'honneur de vous communiquer la copie d'une lettre que je viens d'adresser à M. le Recteur de l'Académie de Lille relativement aux documents à recueillir pour la Bibliothèque de la Guerre, institution de l'Etat qui relève de mon département et à laquelle je porte un intérêt tout particulier.

Il vous apparaîtra certainement que certains documents visés

dans cette lettre pourraient être obtenus par les soins de fonctionnaires placés sous vos ordres aussi bien que par ceux qui dépendent de l'autorité académique.

Je vous serai reconnaissant des initiatives que vous jugerez bon de prendre pour les associer à l'enquête décrite dans ma lettre à M. le Recteur de Lille.

Les documents ainsi réunis pourront être soit centralisés au rectorat, soit envoyés directement sous mon couvert à l'adresse des *Bibliothèque et Musée de la guerre*, 39, rue du Colisée, Paris (8^e).

*Pour le Ministre et par autorisation :
Le chef de cabinet,*

Lettre de M. le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, à Monsieur le Recteur de l'Académie de Lille.

Vous m'avez demandé de compléter par des précisions de détail les indications générales de ma circulaire du 8 mars dernier, relative aux documents manuscrits qu'il y aurait lieu de réunir pour les Bibliothèque et Musée de la Guerre.

Parmi les documents dont il s'agit, on peut distinguer ceux qui intéressent toutes les parties du territoire et ceux qui concernent plus spécialement le ressort de votre Académie.

Dans la première catégorie figurent notamment :

1^o Les correspondances de soldats et d'officiers au front et à l'arrière ;

2^o Les correspondances de prisonniers ;

3^o Les carnets de route ;

4^o Les mémoires et souvenirs personnels rédigés (ou les notes prises en vue de leur rédaction, si elles sont suffisamment en forme) émanant soit de militaires, soit de civils ;

5^o Les devoirs d'élèves des écoles primaires ou des établissements d'enseignement secondaire qui, ayant la guerre pour sujet, sont propres à nous révéler l'état d'esprit de la jeunesse scolaire. L'intérêt de ces sortes de témoignage a été démontré dans deux articles publiés dans la *Revue de Paris* des 15 septembre 1915 et 15 septembre 1918 sous les titres : « La guerre vue par des enfants », et « Epernay (16 avril 1917) » ;

6^o Les papiers de caractère personnel pris sur l'ennemi ou trouvés sur les champs de bataille.

Dans le ressort de votre Académie, les documents d'origine privée paraissent devoir être une source particulièrement intéressante pour l'histoire de l'occupation.

En raison des obstacles opposés par les autorités allemandes, il serait probablement vain de rechercher des correspondances ; toutefois, s'il existait des correspondances clandestines, il se pourrait qu'elles eussent quelque valeur documentaire. Mais on trouverait vraisemblablement des journaux tenus par des habitants, des souvenirs rédigés.

L'histoire économique de cette douloureuse période pourrait s'enrichir de données précieuses en ce qui concerne le ravitail-

lement de la population et les prix des denrées et des choses ainsi que les salaires, au moyen des livres de comptes de ménage.

Les papiers laissés par l'envahisseur à son départ mériteraient aussi d'être recueillis auprès des habitants en possession de qui ils se trouveraient aujourd'hui.

L'enquête ferait sans doute découvrir bien d'autres documents qui ne sauraient être prévus d'avance. Au surplus, l'énumération précédente ne prétend nullement être exhaustive.

En organisant cette enquête dans le ressort de l'Académie de Lille, vous pourriez peut-être signaler aussi l'intérêt d'y ajouter tous autres documents, même imprimés, émanant de l'autorité allemande, ou les pièces clandestines dans lesquelles s'exprime la résistance morale de la population.

La Bibliothèque de la Guerre en possède déjà un certain nombre des deux sortes, mais ses collections sont vraisemblablement incomplètes à cet égard.

Les indications qui précèdent vous permettront sans doute de donner avec précision au personnel administratif et enseignant placé sous votre autorité, les directions nécessaires pour la récolte d'une documentation dont l'utilité pour l'histoire est évidente.

J'ajouterai en terminant qu'une documentation spéciale sur l'état et la vie de l'enseignement à tous ses degrés dans votre ressort pendant l'occupation offrirait également un grand intérêt bien qu'elle n'ait pas été visée dans ma circulaire du 8 mars.

Le Foyer des campagnes

M. le Ministre a adressé la circulaire suivante à M. le Recteur (31 mars 1920) :

« Le Comité du « Foyer des Campagnes », dont le siège est à Paris, 15, boulevard Lefebvre, vient, en me communiquant une circulaire qu'il se propose de vous adresser, de me demander l'autorisation de procéder à des collectes ou à l'organisation de fêtes dans les établissements de votre ressort.

Annexe 3 – Circulaire du recteur de l'académie de Lille Georges Lyon concernant l'enquête publiée dans le Bulletin

soumettrez à l'approbation de M. le Préfet du Nord ».

Je prie MM. les Instituteurs de se mettre, à ce sujet, en rapport avec le Maire de leur commune et :

1° De provoquer, s'il est nécessaire, une délibération du Conseil municipal à l'effet de constituer un dossier de demande d'avances conformément aux instructions ci-dessus pour la remise en état des bâtiments scolaires, s'ils sont réparables ;

De me faire connaître la date d'envoi de ce dossier à la Préfecture ;

De me tenir au courant de la marche des travaux, de leur interruption possible et de leur achèvement ;

2° De provoquer d'urgence l'achat du matériel scolaire (cartes, etc.), par la commune, à l'aide des avances consenties ;

3° Dans le cas où le bâtiment serait complètement détruit et où le service scolaire continuerait à fonctionner dans un baraquement ; dans le cas également où l'Instituteur devrait continuer à habiter ce baraquement, me faire savoir si, à l'usage, ces installations ont présenté des défauts et comment on pourrait y remédier.

Ces différentes informations me parviendront par l'intermédiaire de MM. les Inspecteurs primaires.

4° Me faire connaître d'urgence quelles écoles ont reçu, d'œuvres diverses ou d'écoles marrainés, des dons — et de quelle importance.

L'INSPECTEUR D'ACADÉMIE,
Directeur départemental de l'Enseignement primaire du Nord,
P. CAPRA.

Exposition Internationale de Lille

Le Recteur de l'Académie de Lille
à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Lille (7 mai 1920),

Dans cinq semaines s'ouvrira à Lille une Exposition Internationale. Une section y sera consacrée aux œuvres scolaires. Or, il m'a été proposé d'y réserver une vitrine à des collections où seraient réunis des documents instructifs et précis se rapportant pour les régions envahies, aux circonstances les plus remarquables et aussi les plus pathétiques de l'occupation allemande. Cette suggestion, émanée de l'un de nos maîtres les plus distingués, m'a paru valoir d'être retenue. En outre de l'intérêt qu'une telle présentation offrira à nos visiteurs, parfois si peu informés de ce que nos populations ont vu et de ce qu'elles ont souffert avec une si belle fermeté d'âme, on en aperçoit sans peine l'importance historique. Ces souvenirs sincères, apportés par des observateurs sereins et éclairés pourraient, après l'Exposition, être remis à cette Bibliothèque de la guerre, récemment instituée par M. le Ministre de l'Instruction Publique, qui nous a manifesté,

à maintes reprises, sa sollicitude pour cette création d'un si grand avenir.

Nos collègues des divers ordres de l'enseignement tiendront à honneur, je n'en doute pas, de s'associer à cette féconde initiative. A ces fins, je vous serai reconnaissant de nous apporter leur collaboration, et cela, en répondant, avec tous les détails qu'il leur paraîtra utile de fournir, au questionnaire que vous trouverez ci-joint.

Nos élèves eux-mêmes auront leur part dans ce vaste travail. Cette part est définie dans le complément joint au questionnaire.

Il appartiendra aux chefs d'établissements de former, avec des maîtres, de petites commissions qui auront à décider quelles sont celles d'entre leurs compositions qui mériteront d'être retenues et transmises. Ce qu'il faudra surtout réclamer de leurs auteurs, ce seront les qualités de sincérité, d'exactitude. Leurs impressions personnelles nous seront surtout précieuses, ainsi que les relations de faits caractéristiques directement observés par eux ou appuyés sur des témoignages authentiques qui leur seront parvenus. Cet exercice aura en même temps cette vertu de développer en eux, en dépit de leur jeune âge, l'esprit d'observation et le jugement critique.

Il faudrait que l'envoi de ces multiples documents fût fait au siège de l'Académie, avant le 10 juin.

G. LYON.

Questionnaire

A. — TERRITOIRE OCCUPÉ PAR LES ARMÉES ALLEMANDES

I. — Généralités.

a) A quelle date les Allemands ont-ils pris possession de votre ville (ou village) ?

b) La prise de possession s'est-elle effectuée à la suite d'escarmouches, à la suite de combats sanglants, ou sans coup férir ?

c) Quelle a été l'attitude de l'autorité militaire à l'égard de la population pendant les premiers jours ? dans la suite de l'occupation ?

d) Pouvez-vous rapporter quelques propos authentiques tenus par des officiers ou des soldats, et qui soient caractéristiques de leur état d'esprit ou de l'opinion publique en Allemagne à cette époque ?

e) Pouvez-vous citer quelques ordres ou prescriptions émanant de l'autorité ennemie, où se manifestait plus spécialement son système de « guerre aux civils » ?

f) Si possible, prière de joindre quelques spécimens d'affiches apposées par les soins ou sur l'ordre de l'ennemi, ou quelque document authentique digne d'intérêt, (ces documents seront exposés et renvoyés par la suite à leurs possesseurs s'ils les réclament)

II. *Des rapports de l'Autorité ennemie avec la population scolaire.*

a) Les établissements d'instruction (écoles, etc.) ont-ils été ouverts pendant toute la durée de l'occupation ? ou momentanément fermés, ou ont-ils été fermés pendant toute la guerre ?

b) Quelles ont été les prescriptions particulières édictées par les Allemands à l'égard des établissements d'instruction ? (Prière de joindre, si possible, des documents à l'appui (voir I, f)).

c) Le commandant de place s'est-il immiscé dans les services d'enseignement ?

d) Des officiers délégués ou inspecteurs allemands ont-ils émis la prétention de contrôler l'enseignement ? Ont-ils pénétré dans l'école ? Ont-ils interrogé les élèves ? Pouvez-vous citer, à cette occasion, des réponses d'élèves méritant d'être mentionnées ?

e) Les élèves des établissements (écoles, etc.) ont-ils été contraints à quelques travaux manuels ? Quelle a été l'attitude des élèves dans ces circonstances ? Particularités, réponses, réflexions dignes de remarque.

f) Quelle a été, en général, l'attitude des soldats à l'égard des enfants ? l'attitude des enfants à l'égard des troupes ?

g) Le séjour des troupes allemandes a-t-il influé en quelque mesure sur le parler local ? Quelques mots allemands, plus ou moins déformés, y ont-ils pénétré, et paraissent-ils devoir persister ? (Donner une liste de ces mots, et leur sens).

III. *Travaux d'élèves.*

MM. les chefs d'établissements, instituteurs, institutrices, sont instamment priés de vouloir bien proposer à leurs élèves (des premières classes) un sujet de composition française dont le texte pourrait être à peu près conçu en ces termes :

Souvenirs de l'invasion. — Dites, avec simplicité et sincérité, ce que vous vous rappelez de la guerre, et faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous ayez été, soit l'acteur, soit le témoin.

Les copies de composition seront envoyées à M. l'Inspecteur d'Académie avec les réponses au questionnaire, avant le 1^{er} juin.

Les copies les meilleures seront publiées, par la suite, et récompensées, s'il y a lieu.

B. TERRITOIRE OCCUPÉ PAR LES ARMÉES FRANÇAISES ET ALLIÉES
I et II. — *Généralités et rapports des troupes avec la population scolaire*

a) Quelles sont les troupes (alliées) qui ont occupé votre ville (ou village) ?

b) S'est-on battu dans votre région ? à quelle date ?

c) Voyez-vous quelques particularités à noter touchant l'attitude des soldats alliés à l'égard des enfants ? des enfants à l'égard des troupes ?

d) Le séjour des troupes alliées (ou indigènes), notamment des noirs, des Hindous, etc., a-t-il influé en quelque mesure sur le parler local ? Quelques mots étrangers (anglais, hindous, etc.),

plus ou moins déformés, y ont-ils pénétré, et paraissent-ils devoir persister ? Donner une liste de ces mots et leur sens.

III. Travaux d'élèves.

MM. les chefs d'établissements secondaires, MM. les Instituteurs, M^{mes} les Institutrices sont instamment priés de vouloir bien proposer à leurs élèves (des premières classes) un sujet de composition française, dont le texte pourrait être conçu à peu près en ces termes :

Souvenirs de guerre. — Dites, avec simplicité et sincérité, ce que vous vous rappelez de la guerre et faites le récit de l'épisode le plus touchant ou le plus dramatique dont vous ayez été, soit l'acteur, soit le témoin.

Ces copies seront envoyées à M. l'Inspecteur d'Académie avec les réponses au questionnaire, avant le 1^{er} juin. Les copies les meilleures seront publiées par la suite et récompensées, s'il y a lieu.

Pupilles de l'Ecole publique

Nous croyons utile de placer sous les yeux du personnel les lignes suivantes, extraites d'une brochure publiant un rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Aude, sur les Pupilles de l'Ecole publique.

1^o *Qu'est-ce qu'un Pupille de l'Ecole publique ?*

C'est un enfant dont le père est mort à la guerre, qui fréquente régulièrement l'école publique, et que l'Ecole, c'est-à-dire le maître, prend sous sa tutelle affectueuse pour remplacer le père absent.

2^o *Quelle différence y a-t-il entre un pupille de l'Ecole et un pupille de la Nation ?*

Aucune, en ce sens que tous nos PUPILLES DE L'ÉCOLE peuvent et doivent être déclarés (et admis par les Tribunaux), PUPILLES DE LA NATION. Mais tous les Pupilles de la Nation ne fréquentent pas les Ecoles publiques. Donc, ils ne sont pas tous Pupilles de l'Ecole publique.

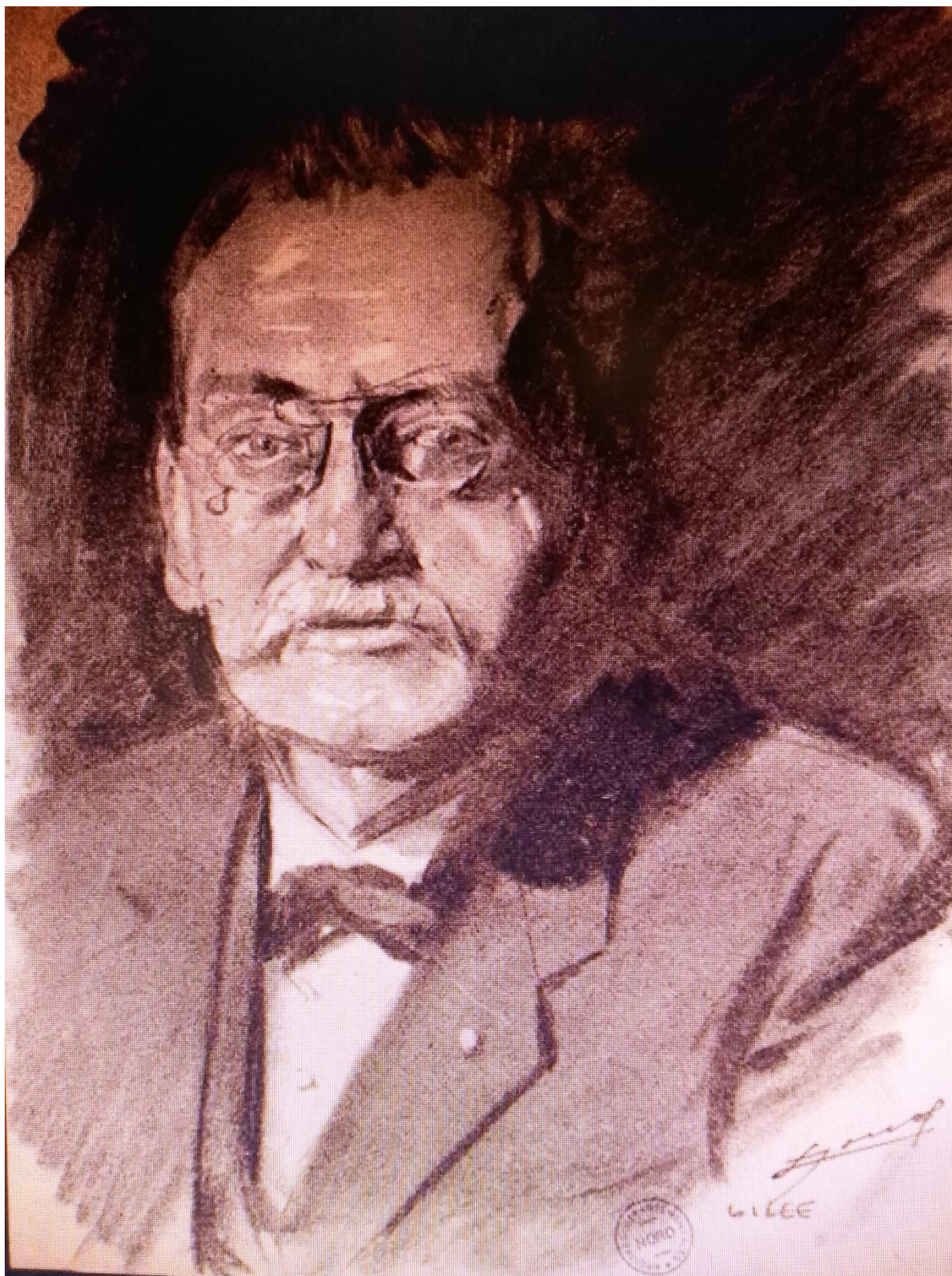
3^o *En quoi consiste exactement l'Œuvre des Pupilles de l'Ecole publique ?*

Tandis que l'Œuvre des *Pupilles de la Nation* accorde, grâce à son budget national de plusieurs millions, des subventions et des secours à tous les orphelins de guerre nécessiteux (secours en argent, subventions d'apprentissage, bourses d'études aux mieux doués), l'Œuvre départementale des *Pupilles de l'Ecole* est avant tout une œuvre de protection morale étendue à tous les orphelins que reçoivent les écoles publiques. Ses ressources modestes ne lui permettent pas de distribuer beaucoup de secours en argent, si ce n'est dans des cas exceptionnels. Du reste, elle ferait alors double emploi avec l'Office national (et son représentant, l'Office départemental) des *Pupilles de la Nation*.

4^o *A quoi sont employées les ressources de l'Œuvre des Pupilles de l'Ecole publique ?*

Depuis que l'Etat secourt tous ses pupilles nécessiteux, l'Ecole

Annexe 4 – Portrait de Georges Lyon : dessin au fusain



Source : Archives départementales du Nord, 87 J 893 – Portrait de Georges Lyon. Dessin au fusain (date inconnue)

Annexe 5 – Composition rédigée par Jean Herman, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain

Ecole de Garçons de Neuville-en-Ferrain

Devoir de Herman, Jean, 12 ans, Neuville-en-Ferrain, le 19th 1907.
Souvenirs de l'invasion.

Dites avec simplicité et sincérité ce que vous vous rappelez de la guerre et faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous avez été soit l'acteur soit le témoin.

Développement,

1. J'ai été pendant quatre longues années, sous le joug allemand et je puis encore me rappeler ce que j'ai vu et ce que j'ai subi.

2. C'était en août mil neuf cent quatorze. Un corps d'armée passa le long de la frontière. Les habitants de la Belgique s'enfuyaient. Ils passaient près de notre demeure nu pieds. Ils étaient affolés, car ils disaient que les allemands allaient les tuer.

3. L'épisode le plus dramatique et le plus émouvant que j'ai vu, c'est un combat aérien, arrivé un dimanche, en septembre mil neuf cent dix sept. Une troupe d'avions anglais et allemands livraient un combat. Un avion allemand fond sur un aéroplane anglais. Une lutte s'engagea. Pendant quelques minutes, on n'entendit plus que *pan! pan! pan!*. C'était les deux avions qui tiraient de la mitrailleuse.

4. Tout à coup, l'avion anglais fait un virage trop brusque. Son aile est cassée. L'avion allemand, en profite, fond sur son adversaire, le mitraille. L'aéroplane est abattu, et tombe, en tournant, avec la rapidité de l'éclair.

Bien
vous ne dites pas ce que vous vous rappelez de la guerre

Bien

B.D.I.C

4. Aussitôt on court et lorsqu'on arrive à côté de l'appareil il est tout brisé, les deux hommes sont tués.

5. Les Allemands les laissent à la pluie pendant une journée. Puis le soir, ils viennent les chercher et s'emparent de tout ce qu'ils ont sur eux.

6. Ils font un trou dans le cimetière, les mettent dedans, avec une simple croix de bois au-dessous de leur tombe. Ils reposent encore là aujourd'hui.

7. Voilà comment survint la mort héroïque des deux aviateurs. Gardons leur souvenir.

Annexe 6 - Composition rédigée par Marcel Verstaevel, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain

Ecole des Garçons de Neuville-en-Ferrain
Devoir de Verstaevel Marcel, né à Terechies
le 4 fév. 1907. (B.D.I.C.)

Rédaction. - Canovas. Souvenirs de l'invasion.

Dites avec simplicité et sincérité ce que vous vous rappelez de la guerre et faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous avez été soit l'acteur, soit le témoin.

Développement

Ce fut le 14 août 1914 que les Allemands firent leur apparition dans le village. (Terechies)

Tout le monde se sauvait devant l'envahisseur. Nous avions peine à les apercevoir, car avec leur tunique grise, ils étaient couleur de terre. Et un détour de la route nous les vîmes sabrer au clair. Lorsqu'ils furent arrivés dans le village, les uhlands vinrent donner des coups de lance, faire brûler leurs chevaux sur les portes des maisons. Ils envahirent les écoles, les patronages, jetèrent le mobilier classique dans la cour, puis le brûlèrent. Ils mirent leurs chevaux dans les classes. Ils menacèrent du revolver plusieurs personnes, en tuèrent beaucoup.

Vers dix heures ils dirigèrent leur tir sur Armentières, puis ils commencèrent à tirer jusque six heures du soir. Pendant ce temps, à beaucoup de personnes qui s'étaient cachées dans leur cave les Allemands volèrent leur mobilier. Les Allemands pénétrèrent dans les maisons, les pillèrent, tuèrent les poules, les

l'après, saccagèrent les jardins. Pendant la nuit ils coupèrent les branches des arbres, les haies, firent sauter les maisons pour abriter les canons. Ils entrèrent dans les fermes, tuèrent les bestiaux, firent sauver les habitants. Le lundi 19 août, ils arrivèrent au champ de bataille avec des prisonniers civils et militaires.

Un moment après nous vîmes passer des chars, ils renfermaient des morts. Derrière étaient attachés des prisonniers français et anglais. Ils étaient blessés et les Allemands les battaient. Ils allèrent dans le fort de Lompnet. Tout cela dura pendant un mois, puis nous dûmes partir parce qu'il y avait trop de civils de tués par les obus.

Bien écrit - sans fautes.

Notre canevas est insuffisamment déchiffé.

Ecole des Garçons de Neuville-en-Ferrain
Devoir de Lepoutre Gérard, né à Neuville-en-Ferrain le 10 février 1928.

Souvenirs de l'invasion. Dites avec simplicité et sincérité ce que vous vous rappelez de la guerre et faites le récit de l'épisode le plus dramatique dont vous avez été témoin ou l'acteur

Développement,

Bonne tenue
bien exprimé

C'est au mois d'août 1914 que Guillaume II empereur d'Allemagne déclara la guerre à la France. Les Allemands se décidèrent de traverser la Belgique et de nous attaquer par le nord. Les Belges aimèrent mieux se faire tuer que de laisser passer les Allemands. Ils résistèrent héroïquement aux armées Allemandes. Pour les services qu'elle nous a ainsi rendus, nous devons garder à la Belgique une grande reconnaissance.

Bien

c'est exact.

Enfin les Allemands rentrèrent en France et envahirent le pays. Ils ont enlevé des hommes de vingt à cinquante ans pour leur faire faire des tranchées. Ils refusèrent de travailler mais ils durent céder. Ils faisaient partir des femmes au loin pour assister les soldats dans leurs ouvrages et pour les séparer de leurs enfants.

Il y avait dans la fabrique de Monsieur Jonville une troupe de prisonniers Italiens.

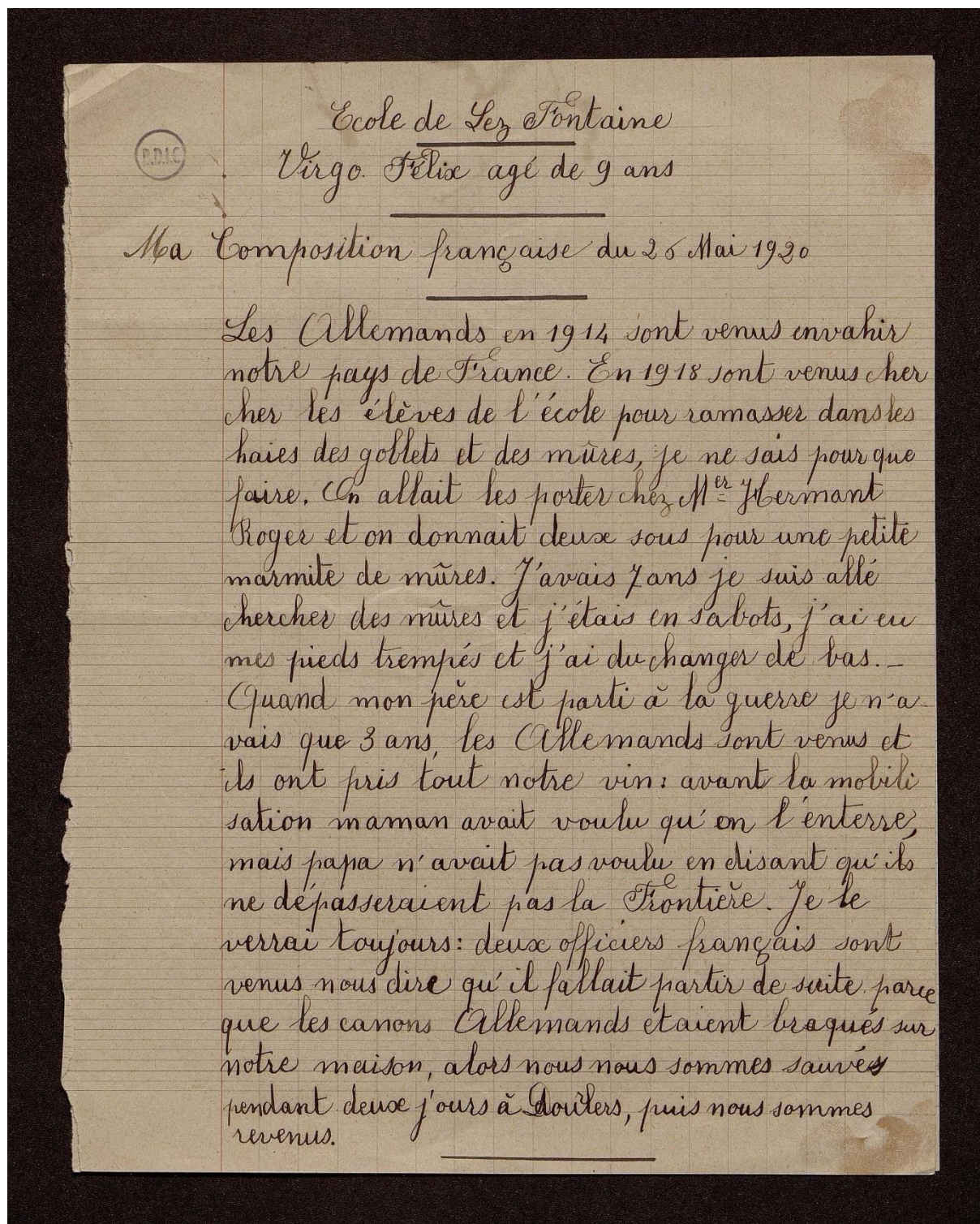


(1) et à tout de
 Crosse de fusil. Ils les faisaient mourir de faim et les battaient
 à coups de bâton⁽¹⁾. Les gens en avaient pitié :
 Les uns ^{beaucoup} leur donnaient quelques morceaux
 de pain • quoiqu' tout manquait
 Un jour une femme charitable donna
 un pain à un Italien. L'Allemand furieux
 frappa avec la crosse de son fusil sur la
 tête de l' Italien. L' Italien qui souffrait
 tua l' Allemand avec sa pelle. Quelle atrocité
 barbare.
 Les Allemands méritent l'exécration
 du monde civilisé.



Source : La Contemporaine, Nanterre, F delta 1126/02/B. 286, composition de Gérard Lepoutre, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain (Nord).

Annexe 8 – Composition rédigée par Félix Virgo, 9 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine



Source : La Contemporaine, Nanterre, F delta 1126/02/B. 312, composition de Félix Virgo, 9 ans, élève à l'école mixte de Liessies (Nord).

Annexe 9 - Composition rédigée par Thérèse Potvin, 9 ans, élève à l'école mixte de Liessies

Ecole de Filles de Liessies, 
Inspection d'Orvesnes.

Devoir d'élève

Thérèse Potvin.

Aussitôt l'invasion de notre pays par les Allemands, tout le peuple, petits et grands, a souffert de la faim, étant parfois une semaine sans recevoir de pain. A cette souffrance physique s'ajoutait la souffrance morale de travailler contre sa Patrie. Jusqu'aux enfants des écoles, qui récoltaient le foin de feuille, les orties, les fraises, les framboises, les mièrs, les baies de sureau, d'aulépine, de sorbiers, les fatrones, les glands, chacun dû forcément travailler sur l'ordre des officiers de la Commandature. Ceux qui voulaient résister étaient sévèrement punis, mis en prison ou envoyés dans des bataillons disciplinaires. — payant parfois de leur vie leur refus de travailler pour l'envahisseur. —

Les hommes aussi, furent séparés de
leur famille, envoyés en colonne,
près du front, combien de mères d'enfant
pleuraient en voyant ainsi le père
le frère parti sous la menace de l'en-
nemi. — Ces jours de séparations furent
sûrement les plus terribles de la
guerre.

L. Potvin

Annexe 10 – Composition rédigée par Céleste Bauduin, 11 ans, élève à l'école mixte d'Herrin

Ecole mixte d'Herrin.



Nom et prénoms: Bauduin Céleste âgée de 11 ans

Souvenirs de l'invasion.

Dites, avec simplicité et ^{éclat} simplicité ce que vous vous rappelez de la guerre, et faites le récit de l'épisode de la plus dramatique dont vous avez été, soit l'acteur, soit le témoin.

Développement.

Quand la guerre a éclaté, j'étais encore bien jeune, je n'avais que 5 ans; mais malgré mon jeune âge je puis me rappeler que par un samedi la cloche a sonné mais d'une voix triste comme pour un enterrement, c'était la mobilisation, je voyais beaucoup de gens pleurer ma mère était du nombre. J'ai demandé la cause de tous ces pleurs et l'on m'a répondu: tous les hommes encore jeunes doivent partir pour défendre la France, afin que tu ne deviennes pas Allemande; mais prie bien le bon Dieu pour que les Français soient vainqueurs ou sinon malheur. A Herrin

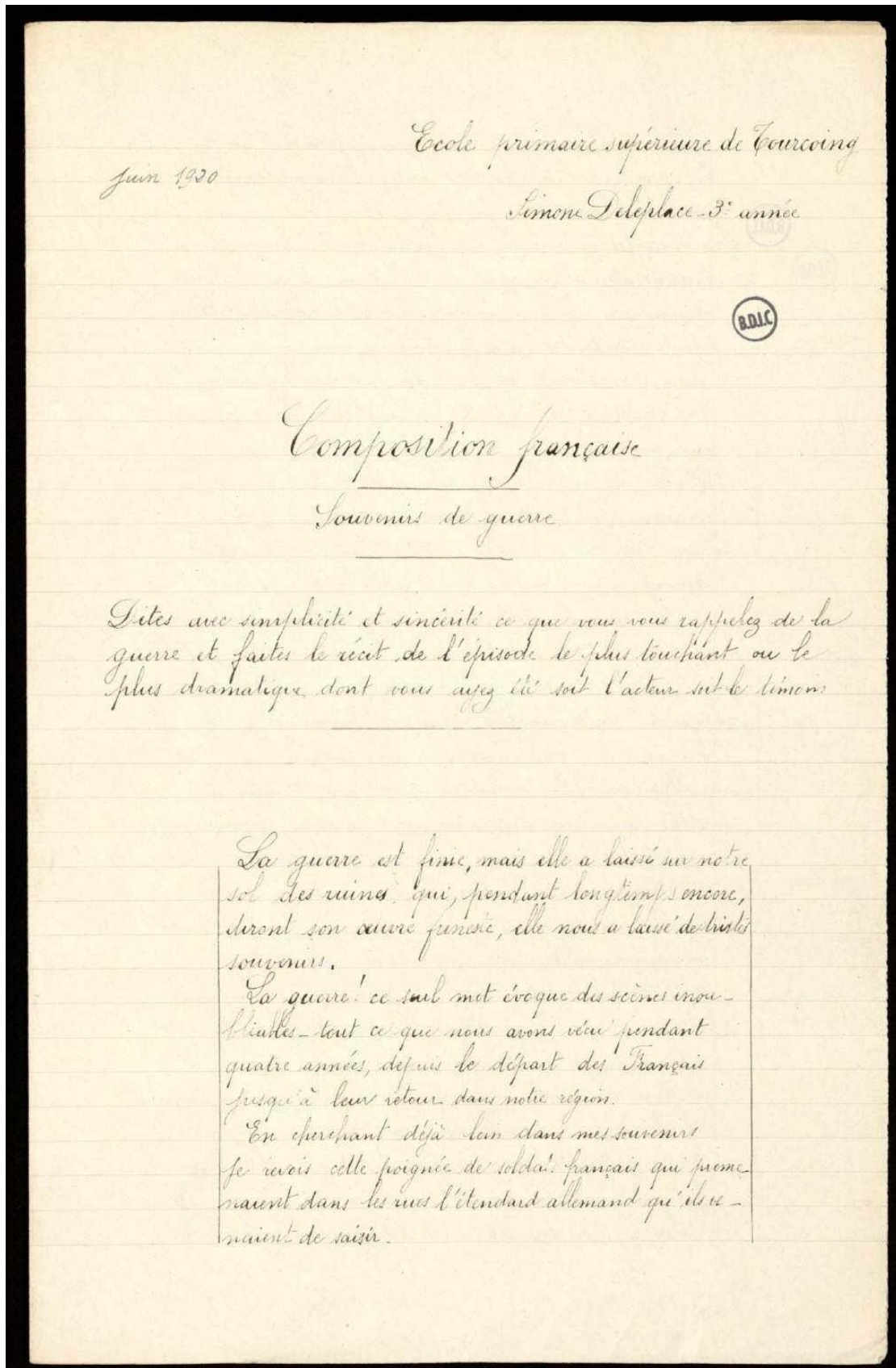
il est venu quelques soldats français beau-
coup de femmes se pressaient pour aller
leur porter des tartines etc, pensant qu'elles
le faisaient à leurs fils, ou à leur mari.
Puis quelque temps après ce fut l'invasion
qui arriva; nous nous sommes réfugiés dans la
cave de monsieur Bouchez parce que les
soir journées nous apprenions que les
Allemands coupaient les bras des enfants.
Mais ^{soir} venu il fallut retourner chez
nous. Tout à coup on frappa à la porte;
ma mère qui n'était pas trop franche
n'est pas allée ouvrir, elle a dit: entrez.
Elle me disait tout bas; n'aie pas peur
mais je voyais qu'elle avait peur elle-
même car elle reculait et elle tremblait.
Après cela la classe a été réquisitionnée.
Mais j'ai pu tout de même aller à
l'école car mon maître eut la bonne
pensée de nous réserver une place pour
nous faire la classe cela m'a fait grand
plaisir. J'ai eu aussi l'occasion de visi-
ter l'ambulance. là j'ai vu des blessés

et j'ai pensé que s'il y avait des
Allemands qui souffraient il y avait
auss^{beaucoup} des Français et alliés qui étaient
dans cet état. Mais l'épisode qui m'a
le plus touché c'est quand un aviateur
français brûla dans un combat et
que l'aviateur fut tué. Quand j'ai
vu cela j'ai pleuré.



Note:

Annexe 11 – Composition rédigée par Simone Deleplace, 17 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing



BMLC

Je me souviens des paroles que se fontent au li-
choum, au milieu desquels on s'annonçait à des
meus nouveaux.

1007

Puis, les gens sont de l'écritures allemandes. Je me
souvient d'avoir mes yeux le long de l'église des années, des
années qui comme l'empire de l'édit allemand. Elles
font les livres d'une écriture, comme pour des
meus. Les Allemands nous fontent de leur religion -
meus allemandes, espèrent pour, méritement, de nous
certainement et que nous, nous.

Je me rappelle les paroles indépendantes que j'ai
écrites toute la vie quand nous arrivés dans un
jeune fille à la fin de l'âge - plus à ce moment de
venir à un autre fin d'indes!

Les années, les empereurs sont les années comme
une gèle au me.
Elles sont toutes de l'écritures en français les
"gèles" indépendantes de nos années pour g
jeunes de l'écritures de la jeunesse.

Les gens sont, font de nouvelles et quelques me-
elles fautes, nous les, au se tel que qui, venant
certainement nous espère : une certaine espérance était
en nous, et est elle qui nous attend à l'indes de nous.
certainement que les années nous attendent : dans les
la plus indes et est elle qui nous attend que j'ai de-
gèle dans la vie de la fin de la fin, et qui nous
attend à nos fins de nos années toujours sur la terre
administrations allemandes.

Je le rappelle de nos années : qui nous attend
meus de l'écritures de nos que j'ai mes années de
de la fin de nos années de nos années de
de nos années de nos années de nos années de
de nos années de nos années de nos années de

BMLC

Je me souviens particulièrement d'une scène
trouvée que se fontent au moment des années
meus. Les gens sont toutes de nos années, plus
certainement et est elle qui nous attend à l'indes de nous.

1008

Le lieu que nous nous souvenons de la fin de l'écritures
de nos années de nos années de nos années de nos années de
de nos années de nos années de nos années de nos années de
de nos années de nos années de nos années de nos années de
de nos années de nos années de nos années de nos années de

Je me souviens particulièrement d'une scène
trouvée que se fontent au moment des années
meus. Les gens sont toutes de nos années, plus
certainement et est elle qui nous attend à l'indes de nous.

Je me souviens particulièrement d'une scène
trouvée que se fontent au moment des années
meus. Les gens sont toutes de nos années, plus
certainement et est elle qui nous attend à l'indes de nous.

Je me souviens particulièrement d'une scène
trouvée que se fontent au moment des années
meus. Les gens sont toutes de nos années, plus
certainement et est elle qui nous attend à l'indes de nous.

Je me souviens particulièrement d'une scène
trouvée que se fontent au moment des années
meus. Les gens sont toutes de nos années, plus
certainement et est elle qui nous attend à l'indes de nous.

incarnait pour nous tout le pays, et nous enthousias-
mait, nous déçapointait un peu, avec cet uniforme
inconnu, si différent de celui que nous connaissions...

On nous fit entrer dans une grande salle du casino
d'Evian : une salle très grande, je la revis encore toute
blanche avec les murs blancs et les longues tables
blanches - nous regardions surpris ce qui nous entourait,
nous ne voulions pas croire à ce rêve trop beau, nous
venions de nous éveiller d'un long sommeil agité.

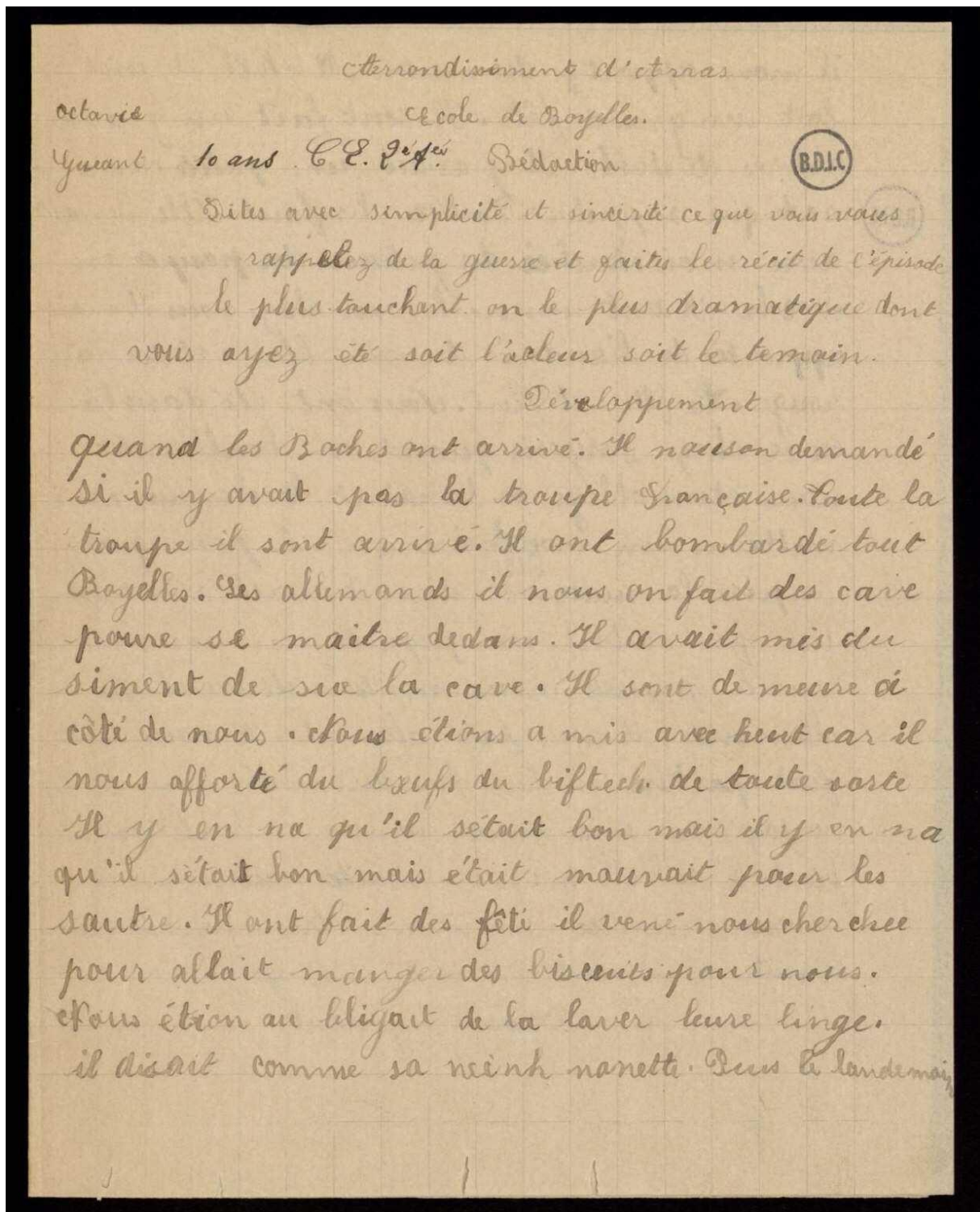
Nos regards allaient du lac bleu qu'on apercevait
à travers les fenêtres, aux drapeaux des murs. Nous
étions étourdis par un murmure confus de voix, par
cette lumière bleue, vive qui tombait d'aplomb sur nous
éclairant nos visages fatigués.

À cet instant, chacun se tut, un orchestre venait d'entonner la
Marseillaise, des femmes chantaient. Une émotion nous vint à la gorge
devant nos yeux s'élevait une vision patriotique : parmi les dra-
peaux, les tris éclairs, nous voyions nos soldats, et nos yeux allaient
chercher dans le ciel bleu un détail de gloire.....

Les enfants voulurent mêler leurs voix à celles qui chantaient
mais ils s'arrêtèrent brusquement, ressentant eux mêmes une
émotion obscure, et regardant avec des yeux fixés les grands
qui pleuraient. Nous n'aurions pu dire ce que nous faisait
pleurer : depuis si longtemps nous n'avions entendu la Marseillai-
se, nous pleurons sur nos soldats, sur ceux qui étaient restés
là-bas.

Peut-être ce jour-là seulement, avons-nous compris ce
qui était pour nous la Marseillaise, comme nous sentions bien ce
qu'elle disait dans ses accents sublimes, c'était notre hymne natio-
nal.

Aujourd'hui je revis souvent devant mes yeux ce spectacle
impressionnant, cette grande salle blanche, tout le monde qui
pleurait en entendant l'hymne, qui confondait nos
souffrances dans un même élan vers la patrie retrouvée.



il nous apportez du meton. Et voilà il sont
fait un grand fête. Il sont fait un grand
arbres de Noël. Il y avait une petite coma-
rade qui s'appelle Gaulte l'infant. Elle venait
avec moi s'achée des gâteaux des payés en
cholela. Tant venir le soir chez nous il avait
apportée de l'andrie de vin blanc et du vin
rouge. La fête et fini. Nous ont été dans la
cave chez Borgois quand on bombardé
nous étions obligé de trouver les cherches nous
mettions un mouchoir au nez pour pas
respirer la mauvaise air il avait monté
un jeu sautait un piquets avec sans passer
sur le piquets nous montons de sur et les
allemands il nous faise aller. Il nous ont
fait partir en deux fois de Boyelles nous avons
voyagé en sixe nous sommes en nales sur les
frontière de l'Allemagne. ensuite nous sommes
revenue ensuite nous sommes étés à Bassois ainsi
ensuite à Remonviller ensuite à Boyelles

Octavie Guéant

Etat des sources

I) Archives publiques

A] La Contemporaine – Nanterre

Fonds : La guerre dans le ressort de l'académie de Lille

Carton 2 – F delta 1126/02. – Réponses d'élèves et de maîtres au questionnaire posé sur l'occupation allemande. – Du 24 août 1914 au 28 mai 1920.

- B. 107. – Boussières en Cambrésis (59) : réponse au questionnaire sur l'occupation allemande. – Du 30 mai 1920. – 3 pièces.

- B. 150. – Circonscription de Saint Pol (62) : travaux d'élèves et d'instituteurs. – Du 25 mai 1920 au 27 mai 1920. – 13 pièces.

- B. 152. – Questionnaires et documents intéressants. – Du 20 mai 1920 au 27 mai 1920. – 103 pièces.

- B. 155. – Circonscription de Boulogne-sur-Mer (62) : renseignements d'instituteurs restés dans le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 22 mai 1920 au 27 mai 1920. – 20 pièces.

- B. 163. – Circonscription de Montreuil sur Mer (62) : réponses d'enseignants concernant les troupes alliées en vue de l'exposition internationale de Lille. – Du 20 mai 1920 au 26 mai 1920.

- B. 214. – Circonscription de Béthune (62) : réponses au questionnaire portant sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 21 mai 1920 au 27 mai 1920.

- B. 216. – Exposition Internationale de Lille : œuvres scolaires. Souvenirs de l'occupation allemande à Tourcoing. – 1 pièce

- B. 219. – Fourmies (59) : réponse au questionnaire concernant les zones occupées par les armées allemandes. – 1 pièce.

- B. 269. – Trith-Saint-Léger (59), École de filles : réponses au questionnaire concernant le territoire occupé par les armées allemandes. – 1 pièce.

- B. 272. – Haveluy (59), École de garçons : réponses au questionnaire concernant le territoire occupé par les armées allemandes. – 2 pièces.

- B. 286. – Neuville en Ferrain (59) pendant l'occupation allemande 15 octobre 1914-16 octobre 1918. – Du 15 octobre 1914 au 16 octobre 1918. – 1 pièce.
- B. 299. – Réponses aux questionnaires : territoires occupés par les armées allemandes et territoires occupés par les armées françaises et alliées. – Du 28 mai 1920 au 31 mai 1920. – 22 pièces.
- B. 303. – Documents en provenance d'écoles diverses concernant les « Souvenirs de guerre » des élèves de ces écoles. – Du 28 mai 1920 au 1^{er} juin 1920. – 27 pièces.
- B. 308. – Réponses d'enseignants au questionnaire envoyé par l'académie concernant l'occupation allemande. – Du 28 mai 1920 au 1^{er} juin 1920. – 29 pièces.
- B. 312. – Compositions d'élèves : souvenirs de guerre en particulier de l'invasion allemande. – Du 26 mai 1920 au 30 mai 1920. – 63 pièces.
- B. 314. – Questionnaires portant sur l'occupation allemande. – Du 27 mai 1920 au 2 juin 1920. – 13 pièces.

Carton 3 – F delta 1126/03. – Réponses d'élèves et de maîtres au questionnaire posé sur la Première Guerre mondiale. – Du 20 août 1914 au 31 mai 1920.

- B. 323. – Haulchin (59) : réponse au questionnaire concernant l'occupation allemande. – Du 30 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 340. – Fort Mardyck : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 29 mai 1920. – 6 pièces.
- B. 368. – Rosendael (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – 1 pièce.
- B. 367. – Tourcoing (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – 1 pièce.
- B. 370. – Valenciennes (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 1^{er} juin 1920. – 1 pièce.
- B. 374. – Lourches (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 2 juin 1920. – 1 pièce.
- B. 376. – Wasquehal (Capreau) (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 31 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 393. – Raimés (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 30 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 396. – Hautmont (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 27 mai 1920. – 1 pièce.

- B. 397. – Préseau (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 28 juin 1920 au 29 juin 1920. – 2 pièces.
- B. 417. – Beurieux (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 29 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 420. – Taisnières en Thiérache (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 29 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 427. – Quarouble (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 28 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 428. – Saulzoir (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – 1 pièce.
- B. 437. – Etrœungt (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 28 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 438. – Carnières (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 29 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 442. – Berlaimont (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 29 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 464. – Roubaix (59) : réponses au questionnaire concernant les zones occupées par les armées allemandes. – 1 pièce.
- B. 466. – Roubaix (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – 1 pièce.
- B. 473. – Roubaix (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – 1 pièce.
- B. 480. – Roubaix (59) : réponse au questionnaire concernant les zones occupées par les armées allemandes. – Du 26 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 481. – Tourcoing (59) : réponse au questionnaire concernant les zones occupées par les armées allemandes. – Du 28 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 500. – Réponse au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes [sans indication de lieu]. – 1 pièce.
- B. 509. – Baisieux Le Grand (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 30 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 517. – Wasquehal (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 29 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 530. – Les Moères (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 29 mai 1920. – 1 pièce.

- B. 534. – La Sentinelle (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 29 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 536. – Villiers Sire Nicole (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – 3 pièces.
- B. 574. – Fort Mardyck (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. Du 29 mai 1920. – 2 pièces.
- B. 587. – Neuville Saint Rémy (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. Du 1^{er} juin 1920. – 1 pièce.
- B. 601. – Féchain (59) : réponse au questionnaire concernant l'occupation allemande. – Du 3 juin 1920. – 1 pièce.

Carton 4 – F delta 1126/04. – Réponses d'élèves et d'instituteurs au questionnaire concernant l'occupation allemande. Du 25 août 1914 au 31 mai 1920.

- B. 622. – Aisne (02) : documents sur l'occupation allemande renvoyés par les instituteurs des communes du département de l'Aisne. – Du 25 mai 1920 au 7 juin 1920. – 48 pièces.
- B. 642. – Aisne (02) : Réponses aux questionnaires concernant les zones occupées par les allemands et celles occupées par les armées françaises et alliées. Travaux d'élèves. – Du 19 mai au 2 juin 1920. – 55 pièces.
- B. 654. – Ardennes (08) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 26 mai 1920 au 2 juin 1920. – 80 pièces.
- B. 657. – Travaux d'enseignants sur l'occupation allemande (59 et 62). – Du 27 mars 1920 au 2 juin 1920. – 31 pièces.
- B. 664. – Aisne (02) : Réponses aux questionnaires concernant les zones occupées par les allemands et celles occupées par les armées françaises et alliées. – Du 23 mai 1920 au 27 mai 1920. – 27 pièces.
- B. 669. – Amiens (80) : réponses au questionnaire concernant l'occupation allemande. – Du 30 mai 1920 au 31 mai 1920. – 3 pièces.
- B. 675. – Somme (80) : Travaux de maîtres ; Ecoles normales, écoles primaires supérieures : territoires occupés par les armées allemandes. – Du 23 mai 1920 au 31 mai 1920. – 18 pièces.
- B. 677. – Amiens (80) pendant la guerre : réponses au questionnaire concernant l'occupation allemande. – Du 25 mai 1920. – 1 pièce.
- B. 695. – Calais (62) : Travaux d'élèves : une école de filles à Calais. – Du 25 mai 1920 au 29 mai 1920. – 13 pièces.
- B. 715. – Tourcoing (59), Institut Colbert : réponse au questionnaire concernant l'occupation allemande et documents originaux. – Du 22 juin 1920. – 8 pièces.

- B. 716. – Document rédigé par la directrice du cours complémentaire de Berlaimont (59) sur l'occupation. Composition française d'un élève. Un document d'école. – 3 pièces.
- B. 720. – Tourcoing (59), Ecole primaire supérieure de filles : Travaux d'élèves, territoire occupé par les armées allemandes. – Du 8 juin 1920 au 9 juin 1920. – 9 pièces.
- B. 721. – Hamel (59) : réponses au questionnaire portant sur le territoire occupé par les armées allemandes. – 2 pièces.

Carton 5 – F delta 1126/05. – Travaux de maîtres et d'élèves sur l'occupation allemande dans l'Académie de Lille. – Du 24 août 1914 au 31 mai 1920.

- Bx. 001. – Nord (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 27 mai 1920 au 1^{er} juin 1920. – 17 pièces.
- Bx. 004. – Pas de Calais (62) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 22 mai 1920 au 1^{er} juin 1920. – 35 pièces.
- Bx. 005. – Somme (80) : Travaux de maîtres ; Écoles normales, écoles primaires supérieures : territoires occupés par les armées allemandes. – Du 23 mai 1920 au 31 mai 1920. – 18 pièces.
- Bx. 006. – Nord (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 25 mai 1920 au 31 mai 1920. – 67 pièces.
- Bx. 007. – Nord (59) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 27 mai 1920 au 30 mai 1920. – 9 pièces.
- Bx. 008. – Aisne (02) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 22 mai 1920 au 2 juin 1920. – 74 pièces.
- Bx. 009. – Ardennes (08) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées allemandes. – Du 24 mai 1920 au 10 juin 1920. – 122 pièces.
- Bx. 010. – Pas-de-Calais (62) : réponses au questionnaire sur le territoire occupé par les armées françaises et alliées. – Du 26 mai 1920 au 27 mai 1920. – 4 pièces.

Carton 6 – F delta 1126/06. – Travaux d'élèves concernant l'Occupation allemande. Du 1^{er} janvier 1914 au 1^{er} mai 1920.

- C. 133. – Fresnes (59), école publique : devoirs d'élèves du CM 2^e année. – 8 pièces.

- C. 183. – Incourt (62) école mixte : devoirs d'élèves rédigés aux cahiers de roulement de 1916 à 1919 (extraits). – 1 pièce.
- C. 237. – Amiens (80), Lycée de jeunes filles : résumé de la vie scolaire d'octobre 1914 à juillet 1917

Carton 8 – F delta 1126/08. – Recueil. Guerre 1914-1918 dans l'Académie de Lille. – Souvenirs de l'Occupation – Du 20 août 1914 au 17 juin 1920. – 68 pièces.

- C. 796. – Gruson (59) : Quatre années de guerre. – 1 pièce.
- Cx. 001. – Boulogne sur Mer (62) : Ecole Pierre Bertrand. – Du 4 octobre 1915 au 27 juillet 1918. – 23 pièces.
- Cx. 003. – Boulogne sur Mer (62) : Ecole Edgard Quinet. – Du 26 mai 1917 au 18 mars 1918. – 3 pièces.

B] Archives départementales du Nord - Lille

Série E - Etat civil

Sous-série 3 E - Registres paroissiaux et d'état civil

- 3839 : Boeschepe / N [1900-1910]
- 3855 : Cassel / N [1901-1910]
- 4647 : Fresnes-sur-Escaut / N [1908-1911]
- 5593 : La Sentinelle / N [1899-1913]
- 6433 : Busigny / N [1901-1910]
- 6844 : Marez / N [1903-1907]
- 6845 : Marez / N [1908-1912]
- 7047 : Saint-Python / NMD [1901-1913]
- 7214 : Anor / N [1901-1910]
- 8776 : Felleries / NMD [1905-1905]
- 8777 : Felleries / NMD [1906-1906]
- 8779 : Felleries / NMD [1908-1908]
- 8780 : Felleries / NMD [1909-1909]

- 9627 : Lez-Fontaine / NMD [1910-1910]
- 9644 : Liessies / NMD [1899-1906]
- 9645 : Liessies / NMD [1907-1914]
- 11772 : Villiers-Sire-Nicole / NMD [1908-1908]
- 13779 : Saint-Pol-sur-Mer / N [1905-1905]
- 13780 : Saint-Pol-sur-Mer / N [1906-1906]
- 14926 : Herrin NMD / [1902-1912]
- 15024 : Lezennes NMD / [1905-1908]
- 15063 : Lille N / [05/03/1906-06/05/1906]
- 15064 : Lille N / [06/05/1906-10/07/1906]
- 15066 : Lille N / [21/09/1906-26/11/1906]
- 15067 : Lille N / [26/11/1906-31/12/1906]
- 15068 : Lille N / [01/01/1907-03/03/1907]
- 15070 : Lille N / [08/05/1907-12/07/1907]
- 15074 : Lille N / [01/01/1908-02/03/1908]
- 15075 : Lille N / [02/03/1908-04/05/1908]
- 15749 : Neuville-en-Ferrain N / [1903-1906]
- 15750 : Neuville-en-Ferrain N / [1907-1912]
- 15778 : Pérenchies N / [1905-1909]
- 16166 : Tourcoing N / [01/01/1903-13/08/1903]
- 16168 : Tourcoing N / [01/01/1904-26/07/1904]
- 16169 : Tourcoing N / [27/07/1904-31/12/1904]
- 16172 : Tourcoing N / [01/01/1906-01/08/1906]
- 16347 : Wannehain N M D / [1907-1917]
- 18153 : Coudekerque-Branche – Section A N / [1907-1908]

Microfilms - Registres numérisés des registres paroissiaux et de l'état civil du Nord

Sous-série 1 Mi EC

- 253 R 004 : Fresnes-sur-Escaut / N [1896-1907]

- 383 R 003 : Marly / NMD [1900-1910]

Série J - Archives d'origine privée conservées aux Archives départementales du Nord

Enseignement général et administration académique

- 87 J : Ouvrages et articles de philosophie écrits par Georges Lyon, recteur de l'académie de Lille de 1903 à 1924 (1888-1903). Conférences, discours de distributions de prix (lycées de Lille et de Saint-Quentin, 1904), de rentrée solennelle des facultés (1923) (Don de François Breguet en 1981). 1888-1924

- dossier n° 19 : Discours prononcé lors de la distribution des prix du 11 juillet 1925 au collège de jeunes filles de Châtellerauld

- J 893 : Portrait de Georges Lyon. Dessin au fusain

Série M - Administration générale, économie

- M541/52A : Exposition internationale de Lille (Rapport de police et lettre du personnel des expositions)

Série T - Enseignement, affaires culturelles, sport

Sous-série 2 T – Fonds du rectorat de Douai puis Lille, 1800-1940

Collège de Maubeuge

- 2 T 1924 : Correspondance. 1919-1920. Rapport de la directrice du collège de jeunes filles de Valenciennes sur la marche de l'établissement pendant les quatre années d'occupation, 8 décembre 1918 ; Rapport du principal du collège du Maubeuge, 2 décembre 1918

Collège, puis lycée de Lille

- 2 T 2296 : Correspondance. 1920-1922. Procès-verbal de la réunion du conseil des professeurs du collège de jeunes filles de Fénelon à Lille, 30 avril 1920

Série Z – Sous-préfectures, dons et legs

Sous-préfecture de Dunkerque

- 5 Z 1176 : Correspondances échangées entre le sous-préfet et les maires des communes de l'arrondissement au sujet de l'enseignement. 1913-1933

C] Archives départementales du Pas-de-Calais – Arras, Dainville

* *Site de Dainville*

Série T – Enseignement général, affaires culturelles, sports

Divers

- T 94 : Exposition scolaire à Saint-Omer. Subventions. 1884 – Enseignement religieux aux enfants des écoles publiques. Correspondance générale. 1908-1912

Archives versées par les établissements

- T 2829 : Pont-A-Vendin, Ecole de garçons. Notes de service et instructions de l'Inspection primaire de Lens, puis de l'Inspection primaire de Béthune (3^e circonscription), 1919-1939

- T 2837 /1 : Brebeuve-sur-Canche, Ecole publique mixte. Notes de services et circulaires. 1901-1925, 1937-1940 (1 recueil 1901-1922 ; feuilles volantes 1922-1925, 1937-1940)

- T 4146 : Œuf-en-Ternois (Pas-de-Calais). Ecole publique de garçons. Préparations de classes et devoirs, vers 1921

Sous-série 1T

- 1T 8004 : Monographie communale de Montreuil, rédigée par Henri Desmarest, instituteur à Montreuil, pour une exposition scolaire départementale à Arras (août 1888)

D] Sources imprimées

1) Articles publiés dans des revues pédagogiques

SAGLIASCHI, « Récits et impressions d'enfants sur la guerre », *Revue Pédagogique*, tome 67, n° 8-9, août-septembre 1915, p. 192-197.

A. LACABE-PLASTEIG, « L'École pendant la Guerre. D'après l'Exposition de "l'École et la Guerre" de la Ligue de l'Enseignement, à Paris », *Revue Pédagogique*, tome 71, n° 10, octobre 1917, p. 340-377.

I. SIMON, « Quelques copies d'élèves d'une école de la zone délivrée de l'Oise », *Revue pédagogique*, tome 71, juillet-décembre 1917, n° 2, p. 85-89.

« I. Discours prononcé par M. Louis Liard, vice-recteur de l'académie de Paris, à la distribution des prix du lycée Condorcet », *Revue Internationale de l'enseignement*, tome 69, juillet-août 1915, p. 283-287.

2) Articles publiés dans des revues générales

René MAUBLANC, « La guerre vue par les enfants », *La Revue de Paris*, septembre-octobre 1915, tome 5, p. 396-418.

René MAUBLANC, « Épernay (16 avril 1917) », *La Revue de Paris*, septembre-octobre 1918, tome 5, p. 307-327.

3) Recueils de textes réglementaires

Bulletin de l'enseignement primaire. Académie de Lille-Département du Nord, janvier 1918 à décembre 1921.

Bulletin de l'enseignement primaire. Académie de Lille-Département du Pas-de-Calais, janvier 1918 à décembre 1921.

4) Manuels scolaires

G. BRUNO, *Le tour de l'Europe pendant la guerre. Livre de lecture courante, cours moyen*, Paris, Belin, 1916.

G. BRUNO, *Le tour de France par deux enfants. Livre de lecture courante*, Paris, Belin, 1904
(1^{ère} édition en 1877).

Bibliographie

I – Instruments de travail et guides de sources

1) Guides de sources

BATTAGLIA Aldo, *Archives de la Grande Guerre. Inventaire des sources de la Première Guerre mondiale conservées à la Bibliothèque de Documentation Internationale Contemporaine (BDIC)*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest, 2010

BATTAGLIA Aldo, « Le fonds de l'Académie de Lille 1914-1920 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, vol. 101-102, n° 1, 2011, p. 84-88

CHARMASSON Thérèse (dir.), *Histoire de l'enseignement XIXe-XXe siècles : guide du chercheur*, Paris, I.N.R.P., 2006.

2) Méthodes quantitatives appliquées à l'histoire

CELLIER Jacques, COCAUD Martine, *Le traitement des données en Histoire et Sciences sociales. Méthodes et outils*, Rennes, PUR, 2012

GUILHAUMOU Jacques, « L'historien du discours et la lexicométrie », *Histoire & Mesure*, 1986, I-3/4.

LEMERCIER Claire, ZALC Claire, *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, Repères, La Découverte, 2008

PROST Antoine, « Les mots », in René REMOND (dir.), *Pour une histoire politique*, Paris, Seuil, 1988

II – Ouvrages spécialisés

I) L'enfant en guerre

a) Travaux de référence

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, *La guerre des enfants, 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « L'enfance mobilisée : un « vécu » méconnu de la guerre 1914-1918 », in GIUNTELLA Maria Cristina et NARDI Isabella (dir.), *La Guerra dei Bambini. Da Sarajevo a Sarajevo*, Pérouse, Edizioni Scientifiche Italiane, 1998

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « Enfances en guerre au 20^e siècle : un sujet ? », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 89, janvier-mars 2006, p. 3-7

CARNEIRO DA ROCHA François, GARDON Jean-Baptiste *et al.*, « Le soldat et l'enfant. L'école dans la zone occupée de Roubaix-Tourcoing pendant la première Guerre mondiale d'après l'enquête de 1920 », in Condette Jean-François (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 155-173

FARON Olivier, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale (1914-1941)*, Paris, La Découverte, 2001

HÄMMERLE Christa, *Kindheit im Ersten Weltkrieg*, Vienne, Böhlau Verlag, 1993

LOSONCZY Anne-Marie, CRAVERI Marta, *Enfants du Goulag*, Paris, Éditions Belin, 2017

PIGNOT Manon, « Les enfants », in AUDOIN-ROUZEAU Stéphane et BECKER Jean-Jacques (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre, 1914-1918. Histoire et culture*, Paris, Bayard, 2004, p. 627-640

PIGNOT Manon, « Expériences enfantines d'occupation pendant la Grande Guerre. Le cas français », *Revue européenne d'histoire sociale*, n° 17, janv. 2006, p. 8-19

PIGNOT Manon, « Expériences enfantines du deuil pendant et après la Grande Guerre », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 3, novembre-décembre 2007

PIGNOT Manon, « Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre : expériences communes, construction du genre et révélation des pères en France (1914-1920) », thèse soutenue à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), Paris, sous la direction de Stéphane Audoin-Rouzeau, déc. 2007

PIGNOT Manon, *Allons enfants de la patrie, Génération Grande Guerre*, Paris, Le Seuil, 2012

PIGNOT Manon, *L'appel de la guerre : Des adolescents au combat, 1914-1918*, Paris, Anamosa, 2019

STARGARDT Nicolas, « Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 89, no. 1, 2006, p. 61-76.

b) Témoignages d'enfants en guerre

CONGAR (L'enfant Yves), *Journal de la guerre 1914-1918*, présenté par Stéphane Audoin-Rouzeau, Paris, Editions du Cerf, 1997

GOUSSEF Catherine, SOSSINSKAIA Anna, *Les Enfants de l'exil. Récits d'écoliers russes après la Révolution de 1917*, Paris, Bayard, 2005

GOUSSEF Catherine, « De la Grande Guerre aux révolutions, récits d'adolescents russes en exil », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 89, n° 1, 2006, p. 17-27

MARCELLE Lerouge, *Journal d'une adolescente dans la guerre 1914-1918*, Paris, Hachette Littératures, 2004

NIN Anaïs, *Journal d'enfance, 1914-1919*, Paris, Stock, 1979

PIGNOT Manon, « Avoir douze ans dans Ham occupé : le journal de guerre d'une jeune Picarde, Henriette Thiesset (1914-1919) », in Carpi Olivia et Nivet Phillipe (dir.), *La Picardie occupée du Moyen Age au XXe siècle*, Amiens, Editions Encrage, 2005, p.137-146

PIGNOT Manon, *La guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004

ALEXIEVITCH Svetlana, *Derniers Témoins*, Paris, Presses de la Renaissance, 2005 (édition originale : 1985)

THIESSET Henriette, *Journal de guerre 1914-1920*, Paris, Broché, 2012

II) Histoire de la Grande Guerre

a) Ouvrages généraux sur la Grande Guerre

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, *L'enfant de l'ennemi 1914-1918*, Paris, Aubier Collection historique, 1995

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, BECKER Annette, *14-18. Retrouver la guerre*, Paris, Gallimard, 2000

BECKER Jean-Jacques, KRUMEICH Gerd, *La Grande Guerre. Une histoire franco-allemande*, Paris, Tallandier, 2008

COURMONT Juliette, *L'odeur de l'ennemi*, Paris, Armand Colin, 2010

DANCHIN Emmanuelle, *Le temps des ruines (1914-1921)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015

MARIOT Nicolas, « Faut-il être motivé pour tuer ? Sur quelques explications aux violences de guerre », *Genèses*, vol. n° 53, n° 4, 2003, p. 154-177

PROST Alain, WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Editions du Seuil, 2004

VIRGILLI Fabrice, « Quand la guerre trouble le genre », *Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe* [en ligne], ISSN 2677-6588, mis en ligne le 07/12/2015

b) L'occupation du Nord de la France

BECKER Annette, *Les Oubliés de la Grande Guerre. Humanitaire et culture de guerre, 1914-1918 : populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre*, Paris, Noësis, 1998

BECKER Annette, *Journaux de combattants et de civils de la France du Nord dans la Grande Guerre*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires de Septentrion, 1998

BECKER Annette, *Les cicatrices rouges*, Paris, Fayard, 2010

CONDETTE Jean-François, « Résister au travail forcé dans le Nord occupé (1914-1918) », in VANDENBUSSCHE Robert (dir.), *La Résistance en France et en Belgique occupées (1914-1918)*, Villeneuve d'Ascq, IRHIS, CEGES, 2012, p. 15-62

CONNOLLY James, DEBRUYNE Emmanuel, JULIEN Elise, MEIRLAEN Matthias (dir.), *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 73-86

HORNE John, KRAMER Alan, *1914. Les atrocités allemandes : La vérité sur les crimes de guerre en France et en Belgique*, Paris, Tallandier, 2005 (édition originale : 2001)

MCPHAIL Helen, *The Long Silence: Civilian Life under the German Occupation of Northern France, 1914-1918*, London, I.B Tauris Publishers, 1999

NIVET Philippe, *Les « Boches du Nord » : les réfugiés français de la Grande Guerre, 1914-1920*, Paris, Economica, 2004

NIVET Philippe, *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011

SALSON Philippe, « 1914-1918 : les années grises. L'expérience des civils dans l'Aisne occupée », thèse soutenue à l'université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier, sous la direction de Frédéric Rousseau, 2013

SALSON Philippe, « Peut-on faire une lecture sociale de l'expérience d'occupation ? », in CONNOLLY James, DEBRUYNE Emmanuel, JULIEN Elise, MEIRLAEN Matthias (dir.), *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 73-86

WEGNER Larissa, « Kriegsgräuel und Besatzung : Gewalt die Zivilbevölkerung/L'invasion et l'occupation : la guerre contre la population civile », in BEAUPRÉ Nicolas, KRUMEICH Gerd, PATIN Nicolas, WEINRICH Arndt, *La Grande Guerre vue d'en face/1914-1918. Nachbar im Krieg*, Paris, 2016, p. 178-183

III) Histoire de l'école

a) L'école en général

BISHOP Marie-France, « Racontez vos vacances... » *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010

CASPARD Pierre, « Pour une histoire des performances scolaires : introduction », in Pierre Caspard (dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles*, Numéro spécial de *d'Histoire de l'éducation*, n° 54, 1992, p. 5-12

CHANET Jean-François, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996

CHERVEL André, « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 21-34

DANCEL Brigitte, « Quelles connaissances historiques révèlent les copies de certificat d'études ? Une enquête en cours », in CASPARD Pierre (dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles*, Numéro spécial de *d'Histoire de l'éducation*, n° 54, 1992, p. 147-155

FREINET Célestin, *Texte libre*, Cannes, Éditions de l'École moderne française, 1960

FREINET Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1969

LOUBES Olivier, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001

OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAYOVE Antoine (dir.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004

OZOUF Mona, OZOUF Jacques, *al.*, *La République des instituteurs*, Paris, Le Seuil, 1992

b) Échelle nationale : l'école en guerre

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, « Sortir de la guerre pour revenir dans la classe ? L'impact de la guerre sur les pratiques enseignantes au prisme du cas Delvert (1906-1939) », *Histoire de l'éducation*, n° 139, septembre-décembre 2013, p. 51-72

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, *Célestin Freinet, un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017

SIEGEL L. Mona, *Lasting lessons. War, peace, and patriotism in French Primary Schools. 1914-1939*, University of Wisconsin-Madison, 1996

SIEGEL L. Mona, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004

c) Échelle régionale : l'école et l'occupation

BATTAGLIA Aldo, « "La Guerre dans le ressort de l'Académie de Lille". L'enquête du recteur Georges Lyon en 1920 », *in* CONDETTE Jean-François (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 65-78

BOONE François-Xavier, « Les lycées et collèges de la zone occupée des départements du Nord et du Pas-de-Calais pendant la Première Guerre mondiale (1914-1918) », *in* CONDETTE Jean-François (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 175-199

CONDETTE Jean-François (dir.), *Souvenirs de guerre du recteur Georges Lyon 1914-1918*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2016

CONDETTE Jean-François, « Mise en perspective. « Votre Tranchée est votre banc scolaire ». Entre éducation, mobilisation et occupation : acteurs et structures éducatives dans le Nord-Pas-de-Calais en guerre (1914-1918) », *in* CONDETTE Jean-François (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 13-63

DOCHEZ Julien, « La continuité du service public d’instruction dans le Valenciennois occupé (août 1914-novembre 1918), in CONDETTE Jean-François (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 141-154

MARCHAND Philippe, « "Le Nord" à l’école de la Troisième République, *Revue du Nord*, vol. 360-361, n° 2, 2005, p. 473-486

MARCHAND Philippe, « Georges Lyon : un grand recteur d’académie à Lille de 1903-1924 », in CONDETTE Jean-François, LEGOHEREL Henri (dir.), *Le recteur d’académie : deux cents ans d’histoire*, Paris, Cujas, 2008, p. 134-155

MARCHAND Philippe, « La reconstitution de l’école primaire dans le département du Nord (1918-1926), in Condettes Jean-François (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 457-471

ROGER Philippe, « L’école primaire des départements du Nord et du Pas-de-Calais au prisme des rapports annuels des inspecteurs d’académie. Le temps des épreuves (1914-1918) », in CONDETTE Jean-François (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918), Elèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve-d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 259-277

SALSON Philippe, « Dire l’occupation. Les instituteurs de l’Aisne rendent compte de l’occupation de 1914 à 1918 à leurs supérieurs », *Matériaux pour l’histoire de notre temps*, vol. 101-102, no. 1, 2011, p. 77-83.

VERDIER Pascale, *Les instituteurs meusiens, témoins de l’occupation allemande 1914-1918*, Paris, Broché, 1997

IV) Sorties de guerre, sorties d’occupation

a) Échelle nationale : les sorties de guerre

CABANES Bruno, *La victoire endeillée. La sortie de guerre des soldats français (1918-1920)*, Paris, Seuil, 2004

CABANES Bruno, Piketty Guillaume, « Sortir de la guerre : jalons pour une histoire en chantier », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 3, novembre-décembre 2007, p. 1-8

CABANES Bruno, « Les vivants et les morts : la France au sortir de la Grande Guerre », in PROCHASSON Christophe, AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, *Sortir de la Grande Guerre. Le monde et l’après 1918*, Paris, Tallandier, 2008, p. 27-45

CABANES Bruno, PIKETTY Guillaume (ed.), *Retour à l'intime au sortir de la guerre*, Paris, Tallandier, 2009

DANCHIN Emmanuelle, *Le temps des ruines (1914-1921)*, Rennes, PUR, 2015

FLATEAU Cosima, « Les sorties de guerre. Une introduction », *Les Cahiers Sirice*, n° 17, 2016, p. 5-14

FRÉMEAUX Jacques, BATTESTI Michèle, *Sortir de la guerre*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2014

HORNE John, « Démobilisation culturelles après la Grande Guerre », *14-18. Aujourd'hui. Today. Heute*, n° 5, mai 2002, p. 45-53

TISON Stéphane, *Comment sortir de la guerre ? Deuil, mémoire et traumatisme (1870-1940)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011

b) Échelle régionale : les sorties d'occupation

BUSSIÈRE Éric, MARCILLOUX Patrice, VARASCHIN Denis, *La Grande reconstruction. Reconstruire le Pas-de-Calais après la Grande Guerre : actes du colloque d'Arras, 8 au 10 novembre 2000*, Archives départementales du Pas-de-Calais, 2002

CLOUT Hugh, *After the Ruins: Restoring the Countryside of Northern France after the Great War*, Exeter, University of Exeter Press, 1996

LE NAOUR Jean-Yves, « Les désillusions de la libération d'après le contrôle postal civil de Lille (octobre 1918-mars 1919) », *Revue du Nord*, n° 325, 1998, p. 393-404

c) La difficile mémoire de l'occupation

BECKER Annette, « Mémoire et commémoration, les "atrocités" allemandes de la Première Guerre mondiale dans le Nord de la France », *Revue du Nord*, tome LXXIV, n° 295, avril-juin 1992, p. 339-354

BECKER Annette, « D'une guerre à l'autre. Mémoire de l'occupation et de la résistance : 1914-1940 », *Revue du Nord*, tome LXXVI, n° 306, juillet-septembre 1994, p. 453-465

MARCHAND Philippe, « Enseignants et élèves de l'académie de Lille au service de la mémoire de la Grande Guerre : les enquêtes de 1920 », *Bulletin de la Commission historique du Nord*, Lille, Archives départementales du Nord, 2017, tome 57, 2016-2017, p. 145-175.

MEIRLAEN Matthias, « Une mémoire difficile : commémorer la Grande Guerre dans le Nord et le Pas-de-Calais occupés », in CONOLLY James, DEBRUYNE Emmanuel, JULIEN Elise,

MEIRLAEN Matthias (dir.), *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 113-122

SOUSA de David, *La Reconstruction et sa mémoire dans les villages de la Somme (1918-1932)*, Woignarue, La Vague Verte, 2002

V) Travaux généraux sur le témoignage historique et sur la mémoire

a) Le témoignage historique

ARTIÈRES Philippe, LABORIE Pierre, « Témoignage et récit historique », *Sociétés & Représentations*, vol. 13, n° 1, 2002, p. 199-206

BEAUPRÉ Nicolas, « La Grande Guerre : du témoin à l'historien, de la mémoire à l'histoire ? », *Témoigner. Entre histoire et mémoire*, n° 118, 2014, p. 50-60

DULONG Renaud, *Le Témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1998

DULONG Renaud, « Rumeurs et témoignages », in PROCHASSON Christophe et al., *Vrai et faux dans la Grande Guerre*, Paris, La Découverte, 2004, p. 327-349

HEIMBERG Charles, ROUSSEAU Frédéric, THANASSEKOS Yannis (dir.), *Témoins et témoignages. Figures et objets dans l'histoire du XXe siècle*, Paris, L'Harmattan, 2016.

POLLAK Michael, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Point, 2014 (1^{ère} édition en 1990)

PROCHASSON Christophe, « Les mots pour le dire. Jean-Norton Cru, du témoignage à l'histoire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 48, avril 2001, p. 160-189

WIEVIORKA Annette, *L'Ere du témoin*, Paris, Plon, 1998

WINTER Jay, « Le témoin moral et les deux guerres mondiales », *Revue européenne d'histoire sociale*, n° 8, 2003, p. 99-117

b) Histoire et mémoire

GENSBURGER Sarah, LEFRANC Sandrine, « I. Ce qui est attendu des leçons du passé », *A quoi servent les politiques de mémoire ?*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2017

GOETSCHEL Pascale, GRANGER Christophe, « L'événement, c'est ce qui en advient à ce qui est advenu ». Entretien avec Pierre Laborie, *Sociétés & Représentations*, n°32, 2011, p. 167-181

VI) Narratologie

DEL LUNGO Andrea, *L'incipit romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, 2003 (édition originale : 1997, traduit de l'italien par l'auteur)

PROPP Vladimir, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1965 (édition originale : 1928, traduit du russe par DERRIDA Marguerite, TODOROV Tzvetan et KAHN Claude)

Table des annexes

Annexe 1 - Vue d'ensemble des compositions du corpus.....	220
Annexe 2 – Circulaire du 31 mars 1920 du ministre de l'Instruction publique André Honnorat au recteur de l'académie de Lille Georges Lyon publiée dans le Bulletin.....	221
Annexe 3 – Circulaire du recteur de l'académie de Lille Georges Lyon concernant l'enquête de l'académie de Lille publiée dans le Bulletin	224
Annexe 4 – Portrait de Georges Lyon : dessin au fusain	228
Annexe 5 – Composition rédigée par Jean Herman, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain	229
Annexe 6 - Composition rédigée par Marcel Verstaevel, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain	231
Annexe 7 – Composition rédigée par Gérard Lepoutre, 12 ans, élève à l'école de garçons de Neuville-en-Ferrain	233
Annexe 8 – Composition rédigée par Félix Virgo, 9 ans, élève à l'école mixte de Lez-Fontaine	235
Annexe 9 - Composition rédigée par Thérèse Potvin, 9 ans, élève à l'école mixte de Liessies	236
Annexe 10 – Composition rédigée par Céleste Bauduin, 11 ans, élève à l'école mixte d'Herrin	238
Annexe 11 – Composition rédigée par Simone Deleplace, 17 ans, élève à l'école primaire supérieure de filles de Tourcoing	241
Annexe 12 – Composition rédigée par Octavie Guéant, 10 ans, élève à l'école de Boyelles	244

Table des données

Données 1 – Circulation de l'enquête du ministre André Honnorat dans le ressort de l'académie de Lille (mars-mai 1920).....	39
Données 2 - Répartition des questionnaires qui mentionnent ou ne mentionnent pas de compositions d'enfants sur l'ensemble du fonds de l'académie de Lille.....	66
Données 3 – Dates de rédaction des compositions	71
Données 4 – Longueur des compositions selon l'âge des élèves.....	73
Données 5 – Nombre de compositions envoyées par classe	80
Données 6 – Questionnaires qui mentionnent des envois et dont les compositions ont été retrouvées	84
Données 7 - Répartition spatiale des 135 compositions de notre corpus	89
Données 8 - Taux de couverture de l'enquête dans le ressort de l'académie de Lille	90
Données 9 – Nombre d'habitants par commune	92
Données 10 – Métiers des pères	93
Données 11 – Nombre de copies selon l'âge des enfants.....	96
Données 12 – Violences durant l'invasion dans les compositions.....	121
Données 13 – Nombre moyen de mots écrits pour la déclaration de guerre/mobilisation, l'invasion et l'occupation selon l'âge des élèves	130
Données 14 – Formes de dépossession matérielle mentionnées par les élèves.....	144
Données 15 – Formes de dépossession physique mentionnées par les élèves	147
Données 16 - Occurrence des termes renvoyant aux bombardements dans les récits écrits en zone non occupée et dans ceux écrits en zone occupée	151
Données 17 – Promesses en conclusion selon les filles et les garçons	158
Données 18 – Dénomination de l'Allemand dans les copies (les 15 mots les plus employés)	163
Données 19 – Les formes de résistance face à l'occupant évoquées par les élèves.....	175
Données 20 – Mention des responsables des bombardements pendant l'occupation dans les copies des enfants de la zone occupée	186
Données 21 – Fréquence d'évocation des membres de la famille par les enfants selon le genre	196
Données 22 – Répartition synoptique sur les « épisodes dramatiques » racontés par les élèves de la zone occupée (en %).....	204

Données 23 – Répartition des sentiments éprouvés par les élèves et / ou leur famille dans leurs récits	211
--	-----

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	6
Brève mise en intrigue : acteurs, bornes chronologiques et spatiales	8
Rappel historiographique : la place de l'enfant dans sa propre histoire.....	9
Appréhender le témoignage de l'enfant écrit dans le contexte des sorties d'occupation.....	13
Constitution du corpus : concilier sources <i>d'en bas</i> et <i>d'en haut</i>	17
L'apport des méthodes quantitatives à l'analyse du discours enfantin	20
Enjeux et problématiques : cadre adulte, appropriations enfantines	23
Première Partie - L'enquête de l'académie de Lille (mars - juin 1920) : du ministère aux salles de classe, des salles de classe au fonds d'archives	25
Chapitre 1 – Pourquoi faire témoigner des enfants ? Le lancement des enquêtes de 1920 dans le ressort de l'académie de Lille.....	28
1. La multiplicité des enquêtes scolaires pendant et après la Grande Guerre	28
A. Des enquêtes avant tout destinées aux instituteurs et institutrices	29
B. Les enquêtes scolaires et la parole de l'enfant en temps de guerre	32
2. L'enquête du ministre André Honnorat (5 mars - 1 ^{er} juin 1920) : la mise en avant de l'intérêt historique des témoignages enfantins	37
A. Lancement et partition de l'enquête dans le ressort de l'académie de Lille.....	37
B. Quand l'élève devient témoin.....	40
3. L'enquête du recteur Georges Lyon (7 mai-10 juin 1920) : le récit de l'enfant au service de la mémoire de l'occupation	45
A. L'Exposition Internationale de Lille et le lancement de la deuxième enquête	45
B. Sensibiliser les adultes au moyen de la parole de l'enfant	47
C. L'acte du témoignage comme pacte mémoriel.....	52
Chapitre 2 – En pratique : faire parler l'enfant dans les salles de classes.....	56
1. Composer et témoigner : une contradiction par nature ?.....	57
A. La composition et la rhétorique scolaire guerrière : langue de bois républicaine et fictionnalisation du vécu	57
B. Un intitulé ambigu : « l'épisode dramatique »	61
2. Instituteurs et institutrices face à leurs élèves	63

A. Refuser : ne pas pouvoir ou ne pas vouloir ?	64
B. Faire composer : un exercice habituel ou un témoignage à part ?.....	70
C. Sélectionner : qu'est-ce qu'une bonne copie ?	73
Chapitre 3 – Les compositions, des salles de classe au fonds d'archives.....	82
1. Tri, réception, et conservation des devoirs des enfants	82
A. La disparition des copies des deux enquêtes	83
B. Des récits sans impact à court terme ?.....	86
2. Un siècle plus tard... Qui sont les enfants qui nous parlent ?.....	88
A. Une répartition spatiale marquée par une surreprésentation des communes occupées et du département du Nord	89
B. Un milieu social assez modeste	92
C. Un déséquilibre entre filles et garçons ?.....	94
D. Plus l'écolier est âgé, plus il est sélectionné	95
Deuxième Partie - Les récits des enfants, entre conformité à l'injonction scolaire et expression personnelle	99
Chapitre 4 – Il était une fois la guerre.....	102
1. Introduire son récit, légitimer son histoire	102
A. Mettre en valeur son récit : l'affluence des souvenirs	103
B. Des filles plus concernées.....	105
2. La déclaration de la guerre et le départ des pères : un premier passage impersonnel ?	107
A. Un tableau scolaire de la déclaration de guerre.....	107
B. Le départ des pères : héroïsme ou abandon ?	110
3. Plonger dans la guerre : le choc de l'invasion.....	115
A. L'entrée en scène des Allemands : quand le monstre est à la porte	115
B. Décrire et dénoncer la violence de l'envahisseur	119
Chapitre 5 – Raconter le temps long de l'occupation	130
1. Des plus petits au plus grands : une occupation qui s'étire.....	130
A. Chez les plus petits, une occupation fragmentée et plus libérée ?	131
B. Chez les moins petits, une accumulation de malheurs dans un temps indéterminé	136
C. Chez les plus grands, raconter un temps et un espace altéré	138
2. « On n'était plus chez soi » : les malheurs de l'occupation	141
A. Dépossessions matérielles	143
B. Dépossessions physiques	146

C. En zone non-occupée : dénoncer l'ennemi à travers les bombardements	151
3. Conclure son récit, terminer sa guerre	153
A. Quand terminer son histoire ?	153
B. La morale de l'histoire et la promesse de l'enfant.....	157
Chapitre 6 – Surmonter la rupture : l'avant et l'envers des récits.....	162
1. Partager une image consensuelle de l'Allemand.....	162
A. L'occupant : une masse déshumanisée.....	163
B. La mise en avant des figures d'autorité, symboles de la brutalité allemande	165
C. Une image figée : nier les rapprochements du quotidien	167
2. Les Gars du Nord, toujours des Français... ..	170
A. Un martyr partagé par tous : souffrir pour sa patrie	171
B. Un occupé résistant : combattre l'ennemi comme on peut.....	173
C. Créer du lien, réduire la distance	177
3. ...mais des Français à la marge ? Quand les enfants se trahissent.....	179
A. « Les personnes qui n'étaient pas envahies ne sauront jamais... » : une barrière insurmontable	179
B. « Nous voyions les soldats [français] se sauver » : quand l'image de la guerre rêvée se fissure.....	182
C. « Papa était parti et nous avait toujours dit qu'ils ne passeraient pas » : la défaite des pères	189
Chapitre 7 – Quelle place pour l'enfant dans sa propre histoire ?.....	194
1. La parole plurielle de l'enfant	194
A. Le « nous » familial : le spectre de la séparation et la peur portée sur l'autre	194
B. Le « nous » général : parler au nom de tous les occupés.....	199
2. L'enfant et son image : l'exemple du « fait dramatique »	202
A. L'enfant absent : les histoires comme pièces à charge contre l'ennemi.....	205
B. L'enfant témoin, victime et acteur : une place variable dans la scène racontée....	207
Conclusion.....	214
Annexes.....	219
Etat des sources	246
Bibliographie.....	257
Table des annexes.....	267
Table des données	268
Table des matières	270

